

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LAWRENCE MAYER MALANSKI

REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DE MAPEAMENTO
COLETIVO: UMA ABORDAGEM DA GEOGRAFIA HUMANISTA

CURITIBA
2013

LAWRENCE MAYER MALANSKI

REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DE MAPEAMENTO
COLETIVO: UMA ABORDAGEM DA GEOGRAFIA HUMANISTA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Geografia, no Curso de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Dra. Salete Kozel.

CURITIBA
2013

Malanski, Lawrence Mayer

Representação do espaço escolar a partir de mapeamento
coletivo: uma abordagem da geografia humanista / Lawrence Mayer
Malanski. – Curitiba, 2013.

118 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Orientador: Salete Kozel

1. Geografia humana. I. Kozel, Salete . II. Universidade Federal
do Paraná. III. Título.

CDD: 910.13



PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para a arguição da Dissertação de Mestrado, apresentada pelo (a) candidato (a) LAWRENCE MAYER MALANSKI intitulada "REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DO MAPEAMENTO COLETIVO: UMA ABORDAGEM DA GEOGRAFIA HUMANISTA", para obtenção do grau de Mestre em Geografia, do Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**, Linha de Pesquisa **Território, Cultura e Representação**.

Após haver analisado o referido trabalho e arguido o (a) candidato (a), são de parecer pela Aprovado da Dissertação.

Curitiba, 25 de março de 2013.

Nome e Assinatura da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Salete Kozel Teixeira - Orientadora



Prof. Dr. Alessandro Filla Rosanelli – PPGEOG/UFPR



Profa. Dra. Maria Cristina Borges da Silva - UTP

AGRADECIMENTOS

À Professora orientadora, Doutora Salete Kozel.

Ao coordenador do programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná, Professor Doutor Sylvio Fausto Gil Filho.

Aos Professores integrantes da banca examinadora Doutor Alessandro Filla Rosanelli e Doutora Maria Cristina Borges da Silva.

Ao Professor Doutor Guilherme Romanelli.

Aos Secretários do programa, Adriana Cristina Oliveira e Luiz Carlos Zem.

Aos alunos, Professores e funcionários do colégio que colaboraram com essa pesquisa.

Aos meus familiares e em especial a Tatiana.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

Pessoas vivem imersas em espaços que refletem aspectos culturais, preferências sociais, que despertam desejos e ambições e revelam problemas comuns a elas. A forma como as pessoas interpretam e representam estímulos sensoriais espaciais varia muito e é influenciada pelo contexto cultural, estado emocional e capacidade sensitiva. Parte do tempo diário de algumas pessoas se passa em escolas com espaços arquitetados para dar suporte ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e a socialização. No entanto esses espaços, sobretudo de escolas públicas, demonstram, num primeiro momento, não serem humanizados, pois se encontram mal conservados, vandalizados e limitados a padrões arquitetônicos que dificultam a criação de laços identitários pelos seus frequentadores. Nesse contexto, o estudo dessa dissertação teve por objetivo elaborar uma síntese analítica geográfica de um espaço escolar público a partir de representações de pessoas que o vivem diariamente, pois acreditou-se que compreender os significados atribuídos por elas a esse espaço pode ser o início para torná-lo mais humanizado. Nessa perspectiva, espaço é abordado a partir de paradigmas da Geografia Humanista, na qual desempenha função dialógica com as pessoas que o vivem. Para tanto, fez-se uso do recurso de mapeamento mental coletivo, uma forma de representação que valoriza a interação social e facilita a leitura e interpretação do material cartográfico. A leitura e análise do mapa mental coletivo e a síntese qualitativa revelam que o espaço escolar analisado é reificado e compartimentado em vários outros espaços menores predominantemente funcionais e hierarquizados. Além disso, pode-se assumir que esses espaços possuem baixa imaginabilidade e muitos apresentam aspectos topofóbicos e de não-lugar.

Palavras-chave: Espaço escolar; espaço vivido; representação espacial; mapa mental.

ABSTRACT

People are immersed in spaces that reflect the cultural aspects, social preferences, awakening desires, ambitions and reveal common problems with them. The way that these people interpret and represent spatial sensory stimulus varies a lot and is influenced by cultural context, emotional condition and sensory capacity. Much of the day some people occurs into schools with spaces architected to support the progress of teaching, learning and socialization. However, these spaces, especially public schools, demonstrated, at first, not be humanized, because are poorly maintained, vandalized and limited to architectural standards that difficult the creation of identity links for their goers. In this context, the explanation of this study intended elaborate an analytical synthesis of a geographical area public school from representations of people who live daily. It is believed that understand the meanings attributed by them to this space can be the start to make it more humane. According this perspective, space is addressed from paradigms of Humanistic Geography, in which performs a dialogic function with people who live in this place. For this, was utilized the collective mental mapping, a form of representation that values social interaction and facilitates the reading and interpretation of cartographic material. The explanation and analysis of collective mental map and qualitative synthesis show us that the school space analyzed are reified and compartmented in others smaller spaces, that are predominantly functional and hierarchical. Moreover, accept that these spaces has short imageability and many exhibit points topofobics and non- places.

Keywords: Area school; lived space; spatial representation; mind map.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1: DIFERENTES “VISÕES” DA ESCOLA..... | 13 |
| FIGURA 2: DIFERENTES CONCEPÇÕES DO ESPAÇO | 25 |
| FIGURA 3: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DOS SIGNIFICADOS..... | 27 |
| FIGURA 4: FATORES CONVERGENTES QUE CARACTERIZAM A ESCOLA | 30 |
| FIGURA 5: SÍNTESE DO MAPA MENTAL..... | 37 |
| FIGURA 6: PLANTA BAIXA – PROJETO PADRÃO 001 | 47 |
| FIGURA 7: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 49 |
| FIGURA 8: PARTICIPANTES DO MMCT | 53 |
| FIGURA 9: MAPA MENTAL COLETIVO TESTE | 54 |
| FIGURA 10: MAPA MENTAL COLETIVO NO INÍCIO DO PROCESSO | 56 |
| FIGURA 11: ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO PARTICIPANDO DO MMC..... | 57 |
| FIGURA 12: MAPA MENTAL COLETIVO FINALIZADO | 59 |
| FIGURA 13: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO ALMOXARIFADO..... | 63 |
| FIGURA 14: ALMOXARIFADO | 64 |
| FIGURA 15: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO BANHEIRO PARA ALUNOS | 65 |
| FIGURA 16: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO BANHEIRO PARA ALUNAS | 66 |
| FIGURA 17: BANHEIROS PARA ALUNOS | 67 |
| FIGURA 18: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO BICICLETÁRIO | 68 |
| FIGURA 19: BICICLETÁRIO | 69 |
| FIGURA 20: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE À COZINHA I | 70 |
| FIGURA 21: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE À COZINHA II | 71 |
| FIGURA 22: COZINHA..... | 72 |
| FIGURA 23: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA I | 73 |
| FIGURA 24: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA II | 74 |
| FIGURA 25: LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA | 75 |
| FIGURA 26: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTES AO PÁTIO | 76 |
| FIGURA 27: PÁTIO | 77 |

| | |
|--|----|
| FIGURA 28: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE ÀS SALAS DE AULA | 78 |
| FIGURA 29: SALA DE AULA | 79 |
| FIGURA 30: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À SALA DOS PROFESSORES | 80 |
| FIGURA 31: SALA DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS | 81 |
| FIGURA 32: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À SECRETARIA | 82 |
| FIGURA 33: SECRETARIA | 83 |
| FIGURA 34: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À HORTA E JARDIM | 84 |
| FIGURA 35: HORTA E JARDIM | 85 |
| FIGURA 36: CONJUNTO DE ÍCONES CORRESPONDENTE À QUADRA POLIESPORTIVA | 86 |
| FIGURA 37: QUADRA POLIESPORTIVA | 87 |
| FIGURA 38: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTES À SALA EXTERNA | 88 |
| FIGURA 39: SALA EXTERNA | 89 |
| FIGURA 40: “SALAS PARA OS ALUNOS DE BATE PAPO COM NET” | 90 |
| FIGURA 41: “SALA PARA FUNCIONÁRIOS” | 91 |
| FIGURA 42: “ÁREA PARA FUMANTES” | 91 |
| FIGURA 43: “UMA SALA DE ARTES ESPACIAL COM MATERIAIS CORRETOS “ | 92 |
| FIGURA 44: “SALA DE CIÊNCIA COM LABORATÓRIO ESPECIAL” | 93 |
| FIGURA 45: “SALA COM 2 ANDARES!!” E “2º ANDAR” | 93 |
| FIGURA 46: “AULAS DE DANÇA DE RUA” | 94 |
| FIGURA 47: “AULAS DE TEATRO” E “AULAS DE TÉCNICA VOCAL” | 94 |
| FIGURA 48: “AULA DE ARTES” | 95 |
| FIGURA 49: “AULAS DE PINTURA” | 95 |
| FIGURA 50: “ARMÁRIOS PARA OS FUNCIONÁRIOS E ALUNOS” E MELHORIAS PARA OS FUNCIONÁRIOS” | 95 |
| FIGURA 51: “AULAS DE XADREZ E ESPANHOL” | 96 |
| FIGURA 52: “ÁLCOOL EM GEL” | 96 |
| FIGURA 53: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À EXPLOSÃO DO COLÉGIO | 97 |
| FIGURA 54: CACHORRO | 98 |
| FIGURA 55: REPRESENTAÇÃO A PALAVRA ESCOLA A PARTIR DE UM | |

| | |
|---|-----|
| MOVIMENTO DE CONTRACULTURA..... | 98 |
| FIGURA 56: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À PAZ..... | 99 |
| FIGURA 57: SIGNO EM REFERÊNCIA À PICHANÇA..... | 99 |
| FIGURA 58: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE A POMBOS | 100 |
| FIGURA 59: PÁTIO DO COLÉGIO COM POMBOS | 100 |
| FIGURA 60: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE AO TREM | 101 |
| FIGURA 61: TREM..... | 101 |
| FIGURA 62: SIGNO CORRESPONDENTE A UM VIOLÃO | 102 |
| FIGURA 63: SÍNTESE ANALÍTICA DO ESPAÇO ESCOLAR | 105 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 ASPECTOS TEÓRICOS: APRECIÇÃO HUMANISTA DO ESPAÇO | 15 |
| 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 15 |
| 1.2 GEOGRAFIA HUMANISTA, PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL..... | 16 |
| 1.3 A APRECIÇÃO HUMANISTA DO ESPAÇO..... | 18 |
| 1.4 MAPAS, SUAS FINALIDADES E REPRESENTAÇÕES | 34 |
| 1.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1..... | 42 |
| 2 ABORDAGEM EMPÍRICA | 44 |
| 2.1 UNIVERSO DA PESQUISA | 44 |
| 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 49 |
| 2.3 CONSIDERAÇÕES REFERENTES AOS PREPARATIVOS E AO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO | 51 |
| 2.3.1 O Mapeamento Mental Coletivo Teste..... | 51 |
| 2.3.2 O Mapa Mental Coletivo | 55 |
| 2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2..... | 59 |
| 3 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO | 61 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO | 61 |
| 3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES REFERENTES AOS ESPAÇOS MENORES EXISTENTES NO COLÉGIO | 62 |
| 3.2.1 Almoxarifado | 62 |
| 3.2.2 Banheiro para Alunos | 64 |
| 3.2.3 Bicicletário..... | 67 |
| 3.2.4 Cozinha..... | 69 |
| 3.2.5 Laboratório de Informática | 72 |
| 3.2.6 Pátio Coberto | 75 |
| 3.2.7 Salas de Aula | 77 |
| 3.2.8 Sala dos Professores e Funcionários | 79 |
| 3.2.9 Secretaria..... | 81 |
| 3.2.10 Horta e Jardim..... | 83 |
| 3.2.11 Quadra Poliesportiva | 85 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.12 Sala Externa..... | 87 |
| 3.3 ANÁLISE DOS ESPAÇOS REPRESENTADOS QUE NÃO EXISTEM NO COLÉGIO | 89 |
| 3.4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES ISOLADAS | 94 |
| 3.5 SÍNTESE ANALÍTICA DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA ABORDAGEM HUMANISTA GEOGRÁFICA..... | 102 |
| 3.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3..... | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 111 |
| ANEXOS..... | 116 |

INTRODUÇÃO

*prazer
da pura percepção
os sentidos
sejam a crítica
da razão
(Paulo Leminski¹)*

Esta pesquisa é o resultado de reflexões de um professor de Geografia do Ensino Fundamental II de colégios públicos e particulares da cidade de Curitiba no período de 2009 a 2013. Sendo assim, precede qualquer outro assunto um breve relato exposto em primeira pessoa não na forma de um desabafo, mas como uma justificativa para o desenvolvimento do trabalho.

Desde o período da graduação em Geografia me preocupei em unir a Geografia acadêmica com a realidade encontrada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Paraná, sobretudo as públicas. Durante minha curta experiência profissional, diversos aspectos me inquietaram, como o desinteresse pelas aulas e o mau comportamento dos alunos e o desânimo dos professores e funcionários com seus trabalhos, alunos, suas escolas, com o governo etc. (que comumente fomentam discussões nas salas dos professores durante o período do recreio ou da hora-atividade), além do vandalismo e da violência. Neste contexto, minhas reflexões pessoais de como tornar a escola um lugar melhor motivaram o desenvolvimento deste trabalho durante o mestrado.

Estes ambientes “carregados” de reclamações que encontrei nas escolas em que trabalhei me fizeram pensar que algo estava errado não só com eles, mas com o sistema de ensino público brasileiro. O principal questionamento feito por mim ao longo desses anos como professor foi o de como as pessoas (alunos, professores e funcionários) percebem suas escolas e de como eles se percebem nelas. Será que a escola realmente carrega todo esse estigma negativo notado?

Apresentadas as considerações do autor quanto ao contexto da pesquisa, desenvolve-se agora sua introdução formal.

O mundo é excepcionalmente rico em estímulos sensoriais das mais diferentes formas, intensidades, qualidades e origens. As pessoas vivem imersas em espaços que refletem aspectos culturais, preferências sociais e que revelam

¹ LEMINSKI, Paulo. **Distraídos Venceremos**. Curitiba: Brasiliense, 1987.

desejos, ambições e problemas comuns a elas. Mais diversificado do que os estímulos é a forma como as pessoas os interpretam e representam. Elas são influenciadas pelo contexto cultural, seus estados emocionais e a capacidade de seus sentidos. Deste modo, pessoas vivem os espaços de modo distinto e investem-lhes sentimentos e afetividades diversas.

Parte do tempo diário de um grupo de pessoas se passa em espaços característicos, planejados e edificados para dar suporte ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem historicamente formulados e a socialização: os espaços escolares. Somente no Paraná, existem aproximadamente 2.100 escolas estaduais (BRASIL, 2013a), responsáveis por atender as modalidades de Ensino Fundamental e Médio e que são frequentadas diariamente por cerca de 1.250.000 pessoas - entre alunos, professores e funcionários (IBGE, 2013). Diante dessa proporção, os espaços escolares ganham destaque, pois são eles que acomodam diariamente todas essas pessoas.

No entanto, são comuns os casos de escolas, sobretudo as públicas, que não dispõem de espaços adequados, sofrem com depredações, vandalismo, furtos, má conservação e higiene. Algumas vezes, as escolas são vandalizadas pelos próprios alunos numa ação de rebeldia contra a instituição escolar, mas que se materializa num espaço que deveria ser agradável e familiar. Em casos como esse, o espaço escolar se caracteriza por ser aversivo (ou topofóbico). Além disso, num primeiro momento, alguns espaços escolares parecem limitados à padronização dos projetos arquitetônicos, a falta de identidade pessoal e de estrutura percebida (aspectos característicos de baixa imaginabilidade e de não-lugar) em decorrência de razões políticas e, sobretudo, econômicas.

Circulam pela principal rede social da *Internet* diferentes “visões” a respeito de espaços. São representações cômicas com finalidade de entretenimento. Uma delas, no entanto, chamou atenção por servir de exemplo ao contexto dessa pesquisa, como se observa na figura a seguir (FIGURA 1).



FIGURA 1: DIFERENTES “VISÕES” DA ESCOLA. Notam-se diferentes significações da escola por pessoas distintas, que variam do simples espaço físico a um rebanho de ovelhas, passando por um presídio e uma mansão.
Fonte: www.facebook.com. Acesso em: 14 mai. 2012.

Apesar do caráter caricato das diferentes “visões” da escola, elas exemplificam o fato das pessoas não atribuírem os mesmos significados a um espaço e que nem sempre ele é agradável a todos os frequentadores. Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa acreditou-se que compreender os significados atribuídos pelas pessoas a um espaço escolar pode ser o início para torná-lo mais agradável para elas. Para tanto, fez-se necessário o uso de um recurso capaz de materializar os sentimentos, aspirações e desejos pessoais com relação ao espaço: os mapas mentais. No entanto, diferentemente do modo tradicional como é utilizado, foi proposta a construção coletiva de um único mapa, buscando uma nova forma de construção que valorize a interação social e facilite a leitura e interpretação do material cartográfico.

Ao se utilizar de termos como estímulos sensoriais, imaginabilidade, significados, mapas mentais e tofóbico, por exemplo, nota-se que este estudo se desenvolveu a partir dos paradigmas da Geografia Humanista, no qual o espaço, carregado de símbolos e significados, desempenha função dialógica com as pessoas que o vivem. Deste modo, o estudo do espaço vivido considera a experiência espacial humana e proporciona perspectivas que ressaltam aspectos não contemplados por outros vieses metodológicos.

Neste contexto, o **objetivo geral** desta pesquisa foi estabelecer uma síntese analítica geográfica de um espaço escolar público a partir de representações de pessoas que o vivem diariamente. Além disso, propuseram-se outros **objetivos específicos**: a) adaptar a metodologia do mapa mental para o processo coletivo de representação de informações; b) orientar a elaboração de um mapa mental coletivo avaliando seu desempenho metodológico; e c) analisar as informações representadas no mapa mental de modo a responder o objetivo geral dessa pesquisa.

A pesquisa foi planejada em três partes distintas, porém complementares: os aspectos teóricos que a fundamentam; a abordagem empírica, que apresenta e discute a aplicação em campo do mapa mental coletivo; e a leitura e interpretação do mapeamento, que tem por propósito responder ao objetivo geral. Assim, a dissertação foi organizada nos seguintes capítulos: 1 ASPECTOS TEÓRICOS: APRECIÇÃO HUMANISTA DO ESPAÇO; 2 ABORDAGEM EMPÍRICA; 3 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO; além da INTRODUÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.

1 ASPECTOS TEÓRICOS: APRECIÇÃO HUMANISTA DO ESPAÇO

Neste capítulo serão apresentados os principais autores utilizados como referências para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o contexto da Geografia Humanista e a discussão de ideias relevantes ao alcance do objetivo proposto.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, foram realizados levantamentos de livros, artigos, notícias, arquivos e demais documentos que discutem assuntos da pesquisa e que pudessem auxiliar o desenvolvimento da mesma. Com isso, obtiveram-se informações que permitiram compreender a evolução do campo de estudo, revelaram possíveis problemas já enfrentados pelos pesquisadores e suas soluções, além de fomentar novas ideias e fundamentar bibliograficamente a pesquisa. Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas palavras-chave como: Geografia Humanista, mapas mentais, pessoa, espaço vivido, percepção, representação, signo, cultura e escola. Este levantamento foi feito em bibliotecas, arquivos de instituições e em ambiente virtual.

Os eixos teóricos da pesquisa e principais autores utilizados foram:

Percepção e representação espacial: fundamentado principalmente nas ideias do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que considerava o ser humano como centro da discussão sobre o conhecimento do fenômeno a partir dele próprio; o urbanista Kevin Lynch (1918-1984), considerado um dos precursores da percepção ambiental ao analisar em 1960 os problemas do espaço e da paisagem urbana de acordo com as imagens mentais de cidades estadunidenses; o geógrafo Yi-Fu Tuan (1930), que lançou conceitos importantes para a percepção ambiental e dissertou a respeito do espaço, lugar e experiência vivida; e o arquiteto Juhani Pallasma (1936), que desenvolve diversos estudos sobre filosofia cultural, psicologia ambiental e teoria da arquitetura, normalmente sob viés da fenomenologia da experiência. Devido às particularidades do espaço desse estudo, fizeram-se necessárias referências a trabalhos do campo da arquitetura.

Cartografia mental: Salete Kozel, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) na área de representações do espaço a partir de experiências pessoais e coletivas; a pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo (USP) Maria Elena Ramos Simielli, que atua na linha de cartografia escolar e alfabetização cartográfica; e o professor da Universidade Regional do Cariri (URCA) Jörn Seemann, pesquisador das áreas de cartografia e cultura.

1.2 GEOGRAFIA HUMANISTA, PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESPACIAL

Dentre as diferentes abordagens geográficas optou-se pela Geografia Humanista, que se desenvolveu a partir da década de 1960 e que busca na antropologia, história, filosofia e psicologia apoio para o pensar geográfico. Assim, ela aproxima estudos de filósofos fenomenológicos existencialistas, como Maurice Merleau-Ponty, que propõem uma filosofia que revela o ser humano como ser-no-mundo, ou seja, o ser ativo na conformação do ambiente (MERLEAU-PONTY, 1999). Merleau-Ponty foi o mais importante fenomenólogo francês e suas obras “A Estrutura do Comportamento” (1942) e “Fenomenologia da Percepção” (1945) foram aplicações significativas da fenomenologia produzidas naquele país, com destaque para a última, importante para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A fenomenologia está vinculada ao filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938), considerado o iniciador dessa corrente científica que tem por objetivo descrever como as coisas e os objetos se apresentam à consciência (essências eidéticas). Husserl propõe, para tanto, a realização do processo de redução fenomenológica (*epoché*) para se obter a essência do fenômeno. Desse modo, a fenomenologia se opõe à filosofia mecanicista e ao *cogito* racionalista cartesiano. Destacam-se, ainda, outros pensadores fenomenológicos, como Martin Heidegger (1889-1976) e seus estudos sobre a estrutura do cotidiano, Max Scheler (1874-1928) e seu trabalho a respeito de problemas do valor e da obrigação e Jean-Paul Sartre (1905-1980), seguidor fiel dos pensamentos de Husserl, utilizando-se de seu conceito de intencionalidade.

No período entre 1940 e 1970, destacam-se os trabalhos dos seguintes geógrafos: a) John K. Wright, que propôs o termo Geosofia como sendo o estudo da

imaginação geográfica; b) Willian Kirk e David Lowenthal que, pautados no behaviorismo, lançam ideias para uma Geografia Comportamental que valoriza a experiência vivida e a imaginação na atividade e no pensamento geográfico; c) Anne Buttmer valoriza, também, a experiência vivida - contudo, a partir da fenomenologia existencialista de Heidegger - a necessidade da linguagem e de um conjunto de categorias para a compreensão e comunicação do mundo vivido; d) Yi-Fu Tuan, que desde os anos de 1970 contribui com conceitos-chave para a compreensão dos ambientes e da relação dos seres humanos com estes, como topofilia (AMORIM FILHO, 1992).

No Brasil, a Geografia Humanista passou a se desenvolver em um momento de crise paradigmática da ciência geográfica durante a década de 1980. Essa crise, caracterizada pelo embate entre as até então soberanas Geografia Teorética, neopositivista, e a Geografia Crítica, marxista, deixou a Geografia Humanista afastada das discussões e das produções acadêmicas do período.

No entanto, essa corrente geográfica tem se valorizado gradativamente através de jovens pesquisadores em pós-graduações e de linhas de pesquisa sobre cultura, percepção e representação espacial e a influência de professores e pesquisadores que desenvolvem pesquisa nessa linha teórica.

Pioneiramente, na década de 1980, a Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) de Rio Claro, Livia de Oliveira, traduziu os livros “Topofilia” e “Espaço e Lugar” de Yi-Fu Tuan, dando uma importante contribuição para os estudos culturais e humanistas na Geografia brasileira. Atualmente, os estudos da Geografia Humanista no Brasil se desenvolvem, principalmente, em núcleos de pesquisadores, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura (NEPEC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), criado em 1993 e o Núcleo de Estudos em Espaço e Representações (NEER), criado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2006, hoje constituindo uma rede que articula projetos e grupos de pesquisa de dezenove universidades brasileiras.

1.3 A APRECIACÃO HUMANISTA DO ESPAÇO

O embasamento epistemológico desta pesquisa tem por objetivo sustentar uma síntese analítica geográfica de um espaço escolar a partir de representações de pessoas que o vivem diariamente. Para tanto, julga-se necessário compreender como são essas **[a] pessoas** e como se dá o processo de **[b] percepção** do **[c] espaço**. Também, apontar como ocorre a **[d] representação** e caracterizar os **[e] signos** que a consolidam, constituídos de acordo com a **[f] cultura** compartilhada pelas pessoas. Por fim, caracterizar a **[g] escola**, cujo espaço é objeto-chave de estudo dessa pesquisa. Sabendo-se disso, serão apresentadas a seguir discussões a respeito dos termos destacados.

O indivíduo é definido como um representante da espécie seja ela animal ou vegetal. Na cultura ocidental, indivíduo parece se opor à pessoa, pois enquanto aquele demonstra se aproximar de animais e coisas, esse se aproxima do termo ser humano. Assim, pessoa remete a algo obrigatoriamente humano.

Conforme Tuan (1980, p. 284), “uma pessoa é um organismo biológico, um ser social e um indivíduo único; percepção, atitude e valor refletem os três níveis do ser”. Nota-se então, que no universo fenomenológico, **[a] pessoas** formam uma realidade complexa com diferentes manifestações:

- O corpo: responsável por situar o ser-no-mundo. Assim, ele possibilita à pessoa a capacidade de espacializar. Envolve relações pessoais e coletivas em uma dimensão temporal e que permite a ação e o exercício da liberdade e da criatividade.
- O conhecimento: uma pessoa com conhecimento está consciente de alguma coisa, isto através dos sentidos (os cinco sentidos corpóreos somados à imaginação) e da inteligência.
- A vontade: a pessoa é capaz de se autodeterminar e sua vontade é volúvel, naturalmente conformista, aberta à transcendência e livre. Contudo, essa liberdade não é absoluta, mas condicionada.
- A linguagem: toda pessoa se utiliza de sistemas de signos com o objetivo de se comunicar.
- A sociabilidade: pessoas são essencialmente sociais. A sociabilidade é consequência de outras dimensões humanas, como o corpo, conhecimento,

vontade e principalmente a linguagem. Ela se expressa na criação de organismos e instituições. A pessoa se torna social, sobretudo, a partir da interiorização de códigos de comunicação (CLAVAL, 2001).

- A cultura: inicialmente definida como a transformação da natureza realizada em uma comunidade. Será abordada com maiores cuidados em breve.
- O trabalho: ação corpórea de modificação das coisas mediante uso de instrumentos.
- O jogo: característica humana bastante rica que envolve inteligência, vontade, ação e habilidade, mas que implica satisfação, alegria e liberdade individual ou social.
- A religião: que pode ser compreendida como uma atividade social de interpretação da realidade que relaciona humanidade e espiritualidade e seus próprios valores que se destinam a dar sentido à vida.

Simultaneamente através dos cinco sentidos e da mente, as pessoas percebem o espaço a sua volta e interagem com ele (tornam-se conscientes do espaço). A **[b] percepção** se desenvolve como resposta desses sentidos aos estímulos externos e fornece à pessoa conhecimentos imediatos a respeito do que a cerca (TUAN, 1980). A apreensão sensível, imediata de mundo, refere-se ao sentido, mas para que este se torne um significado ou conceito é preciso à reincidência de uma série de experiências regulares e retroativas (LIMA, 2007). Conforme Merleau-Ponty (1999) o algo percebido não é um simples amontoado de sensações e memórias. Quando se assume o fenômeno, descobre-se um todo que se projeta com um significado próprio e assim constitui o fundamento da experiência.

A partir destas reflexões, pode-se afirmar que é através da percepção que se constrói o conhecimento do espaço adjacente e organiza outro, individualizado. Ou seja, a percepção é um dos processos necessários para a estruturação do mundo para a pessoa. Contudo, privilegiar a experiência sensível em prejuízo ao pensamento seria ratificar o empirismo, pois a realização do corpo pressupõe a indissociabilidade entre capacidades sensíveis e intelectuais a consciência humana (LIMA, 2007). Ainda, Pallasmaa (2011) afirma que os sentidos, mais do que mediar informações para julgamento do intelecto, disparam a imaginação e articulam o pensamento sensorial.

Por possuírem órgãos sensitivos similares, os seres humanos compartilham percepções comuns. Assim, como membros da mesma espécie, estão limitados a

perceber as coisas de uma determinada maneira. Contudo, sabe-se que a forma como o espaço é percebido varia entre pessoas, culturas e condições sociais (TUAN, 1980). Adaptou-se uma ideia de Kevin Lynch (1960) ao propósito desta pesquisa para afirmar que cada pessoa cria e sustenta a sua própria imagem mental do espaço a partir da experiência, mas parece haver um acordo mediado entre um número significativo de membros de um mesmo grupo cultural. A imagem mental é uma representação ou reprodução intelectual original e contextualizada da percepção, sensações, ideias e emoções experimentadas ou imaginadas. São essas imagens de grupo, mostrando o consenso entre um número significativo de membros, que interessou a essa pesquisa em busca da análise de um espaço escolar.

Como mundo sugere estrutura espacial (TUAN, 1983), entende-se mundo como espaço. Merleau-Ponty (1999, p. 14) afirma que “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo”. Dessa afirmação, retira-se e destaca-se a ideia de “mundo vivido” como o “espaço vivido” pelas pessoas. À imagem integrada do espaço vivido construída pela mente e pelos sentidos, Tuan (1979) denomina paisagem. No entanto, paisagem supõe certa passividade da pessoa que não necessariamente faz parte dela, a não ser por meio do poder perceptivo que a apreende (LIMA, 2007). É nesse sentido que Merleau-Ponty (1999) afirma que “a paisagem se pensa em mim e sou sua consciência”.

Em relação aos sentidos da percepção humana, Tuan afirma que “A cultura e o meio ambiente determinam em grande parte quais os sentidos são privilegiados” (TUAN, 1980, p. 284). O ser humano moderno é predominantemente visual e negligencia, muitas vezes, seus demais sentidos em sua experiência espacial. Nos últimos trinta anos se vive, sobretudo nos grandes centros urbanos, uma sobrecarga de imagens e as sociedades modernas se tornaram imagéticas. Na atualidade, 90% das percepções humanas são adquiridas visualmente e grande parte das restantes se adquire através do tato e do ouvido (GASPAR, 2001). Como reflexo disso, encontra-se definições do conceito de paisagem como a presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCNs), documento que orienta os currículos das disciplinas da maioria das escolas brasileiras. Nesse documento, a paisagem “é definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e

tempos distintos; o passado e o presente” (BRASIL, 1999, p. 28). Nota-se na definição a exclusividade da visão para a definição da paisagem.

Conforme Claval (2001) a ideia que se difundiu, foi de que as formas visíveis da paisagem revelariam tudo sobre a cultura dos grupos, o que é inexato, já que seus elementos foram realizados por pessoas variadas e cujas ações só eram coordenadas excepcionalmente por um poder centralizado. Além disso, reduzir a percepção da paisagem a um único sentido, o visual, demonstra um desperdício do potencial humano. Pallasmaa (2011, p. 24) expõe que “[...] a visão nos separa do mundo, enquanto os outros sentidos nos unem a ele”. Deste modo, o observador se desvincula de uma relação próxima com o espaço pela supressão dos outros sentidos. Na cultura fotográfica, ao invés das pessoas experimentarem suas existências no mundo, as contemplam como expectadores de simples registros fotos-mecânicos projetados na retina (PALLASMAA, 2011).

O interesse pela paisagem renasce na Geografia a partir da década de 1960 com aspecto fenomenal como alternativa metodológica aos estudos, algumas vezes, excessivamente abstratos e teóricos realizados pelas correntes física e ecológica e a material e a econômica da ciência geográfica. O aporte da fenomenologia possibilitou novas apreciações sensoriais da paisagem, como as paisagens sonoras, paisagens olfativas, paisagens táteis, paisagens biográficas (GASPAR, 2001) e, até mesmo, paisagens gustativas.

Concebido e manipulado de modo distinto entre as diferentes ciências, o **[c] espaço**, por sua vez, adquiriu finalidades variadas ao longo da história. Ainda no ano 300 a.C., aproximadamente, o matemático Euclides de Alexandria entendia espaço como sendo algo real e portador de dimensões finitas. Na Física, por exemplo, Albert Einstein denominou o quadridimensional conjunto espaço e tempo de *continuum* espaço-tempo, de modo a demonstrar a distorção deste sob efeito da gravidade. No entanto, ambos são exemplos de construções teóricas que fundamentam modelos de complexidade variável que diferem da noção de espaço que cada pessoa tem, pois as emoções pessoais contradizem a racionalidade.

A Geografia é, tradicionalmente, a ciência responsável por estudar o espaço, contudo é importante definir qual é esse espaço. Assim, ao se propor um estudo geográfico do espaço a partir de um viés fenomenológico, considerou-o como

espaço vivido², essencialmente antropocêntrico e que vai além de um simples amontoado de dados, pois envolve a análise da experiência centrada em um sujeito subjetivo (pessoa). Todavia, essa variedade espacial supõe a própria pessoa se engajando e vivenciando um fragmento do espaço por meio da interação emocional construída a partir dos sentidos (SCHMID, 2005). Assim, o espaço vivido se constrói primeiramente do contato direto da pessoa com os objetos através dos sentidos. De outro modo, quando na ausência dos objetos se tem o espaço representativo, de natureza reflexiva.

A exploração do espaço se inicia com o nascimento, sendo que através das experiências corporais (ação) a criança constrói sua noção espacial. A conscientização do espaço pelo próprio corpo ocorre através de esquemas corporais e a lateralização. Estes, em conjunto, reúnem as funções motoras, a percepção do espaço imediato e a consciência de seu domínio lateral (direita e esquerda). Gradativamente a pessoa toma consciência de seu corpo e então passa a projetar para os objetos e outras pessoas o que comprovou em si mesma. Através da ação em seu espaço vivido e da reflexão sobre ele a pessoa chega à abstração reflexiva ou a concepção do espaço e sua organização (ALMEIDA; PASSINI, 1989).

Conforme Kozel (2007, p. 117), “o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, mas também vivido. As imagens que as pessoas constroem estão impregnadas de recordações, significados e experiências”. De modo complementar, Merleau-Ponty (1999) indica que não existe objeto (espaço) sem sujeito (pessoa) e toda experiência espacial se dá a partir de um referencial, uma vez que este é uma tentativa das pessoas de compreenderem os espaços que as cercam. Nota-se que o filósofo propõe um espaço como meio da existência humana, apreendido por meio da experiência perceptível. Assim, o espaço vivido demarcado pelo próprio corpo é um campo perceptivo e não possui delimitações rígidas e precisas. Nesse sentido, toda experiência corporal é por definição e princípio uma experiência espacial (LIMA, 2007).

A experiência em grupo do espaço pode envolver situações distintas. À sensação de espaço (no sentido físico, geométrico, do termo) retirado pela presença

²O termo espaço vivido foi utilizado primeiramente pelo geógrafo francês Armand Frémont em sua obra *La région, espace vécu* (A Região, Espaço Vivido) de 1976. Refere-se à possibilidade de compreender como os indivíduos percebem e constroem a realidade a partir de suas aspirações, crenças e representações (FRÉMONT, 1980).

do outro, Tuan (1983) denomina apinhamento. Por outro lado, a sensação de estar livre no espaço (ainda no sentido físico do termo), de poder se movimentar nele, o autor designa de espaciosidade. De modo contrário, pode-se dizer que o espaço é pouco espaçoso.

Atualmente, grande parte do tempo diário dos seres humanos se passa em espaços específicos, edificados, estruturados e funcionais, denominados espaços arquitetônicos. A arquitetura, conforme Pallasmaa (2011), “[...] domestica o espaço ilimitado e o tempo infinito, tornando-o tolerável, habitável e compreensivo para a humanidade”. Os espaços arquitetônicos não são meramente físicos, mas vivenciados e transcendem a geometria e a mensurabilidade. Assim, refletem, materializam e tornam eternas as ideias e imagens da vida ideal. Deste modo, a arquitetura se mostra diretamente associada à experiência pessoal e, assim sendo, qualquer espaço arquitetônico pode, então, ser lembrado, pois, além de ser único afeta pessoas e produz associações necessárias para ser impresso em mundos individuais.

A experiência do espaço arquitetônico é multissensorial e integrada na própria constituição do corpo. Desta maneira, não se obtém apenas impressões visuais desse espaço, mas táteis, olfativas e térmicas reportadas ao cérebro pelos olhos através da imagem visual (SCHMID, 2005).

Conforme Pallasmaa (2011, p. 38):

A percepção do corpo e a imagem do mundo se tornam uma experiência existencial contínua; não há corpo separado de seu domicílio no espaço, não há espaço desvinculado da imagem inconsciente de nossa identidade pessoal perceptiva.

Ainda, Tuan (1983, p. 119) afirma que “sem a arquitetura, os sentimentos sobre o espaço permanecem difusos e fugazes”.

A partir destes aspectos, consideram-se os termos “espaço vivido” e “lugar” sinônimos, pois para Tuan (1983) o espaço humanizado resulta em lugar, uma vez que este agrega personalidade e se torna familiar (converte-se em elemento da própria existência humana). Portanto, para que um espaço se torne lugar deve passar por um processo de apropriação e significação. Lugares são, consequentemente, centros de significados, possuindo muitos símbolos aparentes.

O modo como as pessoas se relacionam com os lugares (espaços vividos) varia. Pode haver laços de afeto ou de recusa, pertencimento ou não para com lugares. Avaliar como as pessoas respondem aos seus espaços necessita conhecer os tipos de atividades que ocorrem neles. À relação afetiva, estética, entre pessoas e espaços, por exemplo, Tuan (1980) denominou **topofilia** e a partir dela eles se tornam identitários. Para a ideia contrária, ou seja, aversão ou medo entre pessoas e espaços, o autor adotou o termo **topofobia** (TUAN, 1983), criado por Gaston Bachelard e divulgado em sua obra “A Poética do Espaço”. Ainda, John Douglas Porteous (1988) sugeriu o termo topocídio como a depredação e, até mesmo, a extinção de lugares causada pela supressão do significado cultural de uma paisagem por uma sociedade. Já Oswaldo Bueno Amorim Filho (1999) empregou o termo topo-reabilitação, que se refere a processos e ações de resgates, reabilitação ou restauração de lugares topofóbicos, degradados ou extintos na busca por melhorias da qualidade de vida nesses ambientes.

Se por um lado lugar é o espaço familiarizado, por outro, o espaço que inibe relações e identidades específicas pode ser denominado **não-lugar**. Conforme Marc Augé (1994), os não-lugares se opõem aos lugares por serem espaços não identitários, relacionais ou históricos. São, portanto, espaços específicos (monofuncionais) e indiferentes, onde todos são tratados com impessoalidade (MOCELLIM, 2009). Cada pessoa é simplesmente mais uma no espaço. As relações que se estabelecem nos não-lugares são previstas antecipadamente, sendo a identidade partilhada pré-concebida e exigida, o que se confunde com a impessoalidade de uma não-identidade. Assim, o comportamento pessoal é padronizado por ordens criadas e materializadas em forma de palavras, sinais, imagens etc. (AUGÉ, 1994). A homogeneização e a impessoalidade são marcas das instituições.

A existência de uma barreira cultural que iniba identidades específicas dificulta a apropriação do espaço pelas pessoas que o vivem. Assim, os não lugares precisam apenas ser identificados para os fins a que se dedicam. Augé (1994) define três funções típicas dos não-lugares: comunicação, circulação e consumo. Tal definição se desenvolve a partir do atual estágio da globalização, que o autor denomina de sobremodernidade, e que se caracteriza pelo intenso movimento de pessoas, de comunicação e de consumo em escala planetária. Assim, shoppings, aeroportos, estradas e bancos podem ser exemplos de não-lugares e têm em

comum a característica de serem indiferentes e semelhantes em todos os locais. Além disso, como são percorridos, os não-lugares podem ser medidos em unidade de tempo e funcionam com horários pré-determinados. Por consequência, os significados atribuídos pelas pessoas aos não-lugares não são apegados a eles (MOCELLIM, 2009). Ainda, para Augé (1994), não-lugar e lugar se misturam, sendo que o primeiro pode se manifestar no segundo através de imagens e símbolos.

Estas características de impessoalidade dos não-lugares revela a falta de impressão de propriedades humanas nesses espaços, como sentimentos e aspirações. Sendo assim, a **humanização** de não-lugares envolveria a melhoria na vida diária das pessoas a partir de atributos humanos, perpassando pela satisfação pessoal com o espaço vivido (KOWALTOWSKI, 1989).

De modo a sintetizar estas diferentes ideias a respeito do espaço, observa-se a FIGURA 2, a seguir.

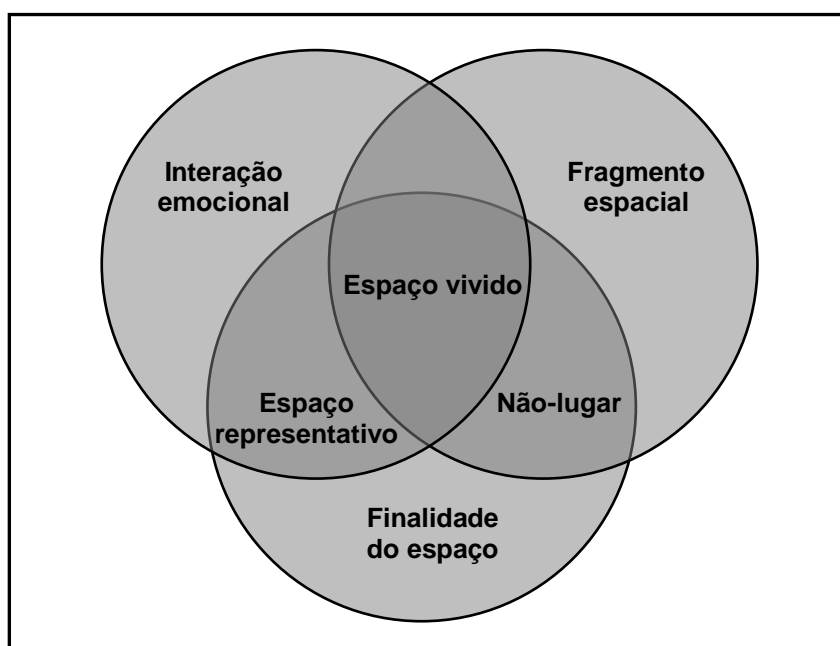


FIGURA 2: DIFERENTES CONCEPÇÕES DO ESPAÇO. O espaço vivido caracteriza-se como fragmento espacial organizado de modo funcional com o qual as pessoas interagem emocionalmente. O não-lugar mostra-se como um fragmento espacial estritamente funcional e que não favorece a interação emocional. O espaço representativo, por sua vez, é organizado mentalmente para determinada função sem a necessidade da experiência sensitiva direta.

Fonte: O autor (2012).

Dotados de informações perceptivas, sensações e imaginações espaciais, as pessoas são capazes de representar a partir de imagens mentais o espaço percebido ou imaginado. Para tanto, a **[d] representação** conforme Merleau-Ponty (1999) se configura como uma função simbólica e objetivante dada pela consciência

a partir da interação entre a pessoa e o espaço. Assim, ela é responsável por dar significado ao algo percebido, representando fenômenos naturais e sociais, para a compreensão de acontecimentos ditos sobrenaturais e, principalmente, para perpetuar a consciência humana de mundo. O significado consiste em uma síntese intelectual, ele é o conceito em termos exatos (LIMA, 2007). Portanto, a representação não substitui o algo percebido (objeto), mas seleciona determinados detalhes dele e se faz a partir de uma concepção ou escala de valores que o emissor da representação tem do objeto representado (KOZEL, 2007).

Em Geografia, conforme Kozel (2004), a representação é tida como criação individual ou social de esquemas (imagens) mentais formados a partir da vivência espacial. Portanto, a natureza da representação geográfica é subjetiva, dinâmica e contextualizada, sendo que todo sistema de representação deve envolver as dimensões espaciais e temporais do espaço. Uma imagem mental ou representação descontextualizada é apenas uma simples recordação. Ainda segundo Kozel (2004), a análise espacial é ampliada quando se resgata o vivido e as subjetividades, permitindo a compreensão das relações existentes entre as pessoas e suas organizações espaciais. Nas pesquisas com características humanistas, contudo, a análise das diferentes representações está vinculada à “visão de mundo” do pesquisador e pode incorrer em apreciações parciais. Nota-se com isso, a necessidade do uso de metodologias próprias para a leitura e interpretação de representações de modo a não incorrer em julgamentos preconceituosos ou apaixonados.

A interposição entre o que é representado e o receptor, a quem se dirige a representação, é feita através de **[e] signos**. Este é o que enuncia algo a alguém, uma unidade portadora de sentido constituída pelo significante (forma) e o significado (conteúdo). Os signos podem ser além de ícones, sons, músicas, palavras, gestos, objetos, rituais, elementos naturais entre outros que plasmam os lugares, contudo, seu caráter prescinde de uma forma de linguagem para ser comunicado. Tuan (1983), afirma que os objetos e lugares são núcleos de valores humanos e que não apenas o espaço é compartilhado, mas as pessoas também são. Assim, destaca-se que os signos resultam do consenso entre pessoas em um processo de interação. Desse modo, conforme Bakhtin (2002, p. 33):

Não basta colocar face a face dois *Homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social); só assim um sistema de signos pode constituir-se.

Pode-se afirmar com isso a natureza ideológica dos signos, pois tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si, exigindo que seja contextualizado para que ganhe significado por pessoas de um grupo socialmente organizado (BAKHTIN, 2002). Deste modo, os significados dos diferentes signos são construídos socialmente a partir do dialogismo, entendido como a relação, o diálogo, entre pessoas na qual são incorporados diferentes valores e discursos através da recepção/compreensão de enunciados. A enunciação é, sob diferentes formas de linguagens, a realização exterior da atividade mental encaminhada por uma orientação social (KOZEL, 2007). Sobre isso, ver FIGURA 3, abaixo.

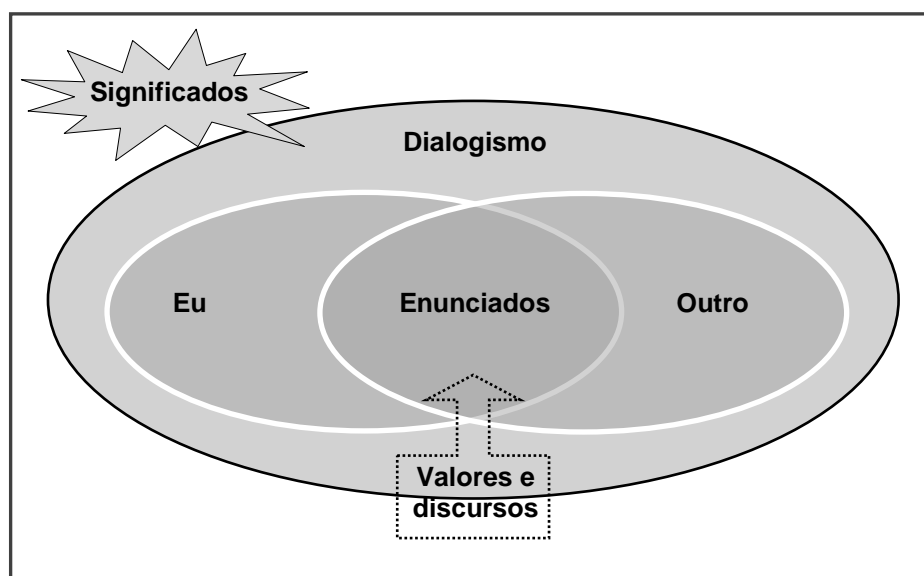


FIGURA 3: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DOS SIGNIFICADOS. A relação dialógica entre pessoas, no qual são incorporados valores e discursos sociais, ocorre através da recepção e compreensão de enunciados (signos). Os significados dos diferentes signos são construídos a partir dessa relação. Fonte: O autor (2012).

Merleau-Ponty se preocupou com a relação significante e significado através, principalmente, da linguagem. Para ele, a existência de um contexto inexpresso é um conceito que daria à sentença caráter vivo e não simplesmente mecanicista. A linguagem, na medida em que consiste de signos enunciativos, dá corpo ao pensamento fazendo a mediação com os objetos e com outrem. Ela é o

sistema de representações e relações simbólicas que os seres humanos produzem como síntese da pluralidade de suas experiências. A palavra é então, a metáfora primordial, pois realiza a condução de um objeto percebido à imagem formada mentalmente (LIMA, 2007).

A soma dos comportamentos, dos objetos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados por esse grupo (ou grupos) socialmente organizado, do qual pessoas fazem parte, denomina-se **[f] cultura** (CLAVAL, 2001). Apesar de compreendida como um conjunto de técnicas e de comportamentos individuais e coletivos, a cultura é um conjunto não fechado e mutável, pois o contato com diferentes culturas (choque cultural), as inovações e iniciativas oriundas de dentro do próprio grupo constituem fontes de enriquecimento e transformação cultural (CLAVAL, 2001).

Para Merleau-Ponty (1998) o mundo cultural, composto por objetos e comportamentos, é conformado pelo movimento intencional da subjetividade, que impregna de significados antropológicos o mundo natural. Para a pessoa, todo objeto é primeiramente natural e constituído de cores, odores, sabores, qualidades sonoras e táteis para que possa, então, fazer parte de sua vida. Num segundo momento, esse objeto traz implícita a marca da ação humana na sua constituição, de acordo com a experiência pessoal. De modo semelhante, para Tuan (1998), a cultura não é só conduzida pela imaginação como é um produto dela. Assim sendo, ela pode ser compreendida como a totalidade dos significados por meio da qual a pessoa escapa do seu estado animal de ser. A partir desta perspectiva, assume-se que a dimensão biológica, responsável pelas percepções, fornece subsídios para que a dimensão cultural mostre e potencialize a dimensão subjetiva humana.

As culturas fornecem elementos formadores de identidades e, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, é possível notar confrontos entre identidades de culturas locais. Algumas vezes essas culturas locais acabam contestando e rejeitando os valores e as normas predominantes na sociedade e são denominadas de contraculturas (HALL, 2005).

O espaço, para se tornar um lugar (simbólico e identitário), deve passar por uma relação afetiva e política de apropriação e significação por pessoas de um grupo cultural. Por outro lado, um lugar influencia na construção de identidades culturais, pois afirma sua identidade com uma instituição dotada de normas, valores e princípios.

Trazendo para o campo geográfico os estudos da teoria das representações sociais de Serge Moscovici (2003), pode-se apontar para dois espaços distintos originados a partir de identidades culturais: os espaços consensuais e os **espaços reificados**. Assim, os primeiros se caracterizam por dar forma à consciência coletiva, no qual as pessoas são tidas como iguais e podem representar seus grupos. Os espaços reificados, de outro modo, diferenciam-se por serem essencialmente desiguais, fixando e preservando institucionalmente uma identidade, não distinguindo as individualidades e hierarquizando as relações sociais que neles se desenvolvem.

A partir desta reflexão, chega-se ao recorte espacial desta pesquisa: a **[g] escola**. Define-se formalmente como escola o trio formado pela comunidade escolar (alunos, professores e funcionários); pelo programa pedagógico ideologicamente e institucionalmente estabelecido; e pelo espaço arquitetônico simbolicamente caracterizado e organizado para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e da socialização de acordo com parâmetros culturais (ver FIGURA 4). No entanto, comumente, programa pedagógico e espaço arquitetônico não coincidem em tempo e lugar, sendo vários os casos de propostas pedagógicas que se desenvolvem em espaços construídos de acordo com antigos paradigmas educacionais ou outros contextos históricos e culturais. De todo modo, o espaço escolar serve formalmente de suporte para o funcionamento da instituição escolar e a organização desse espaço pode tanto atrapalhar como colaborar com a realização das atividades pedagógicas. Um espaço agradável, convidativo a permanência das pessoas, com boa infraestrutura funcional e rico em estímulos colabora para que as ações pedagógicas tenham sucesso. Já onde não existem laços de afetividade, aprender se torna impossível. Além disso, as más condições do espaço abatem o ânimo das pessoas que neles vivem.

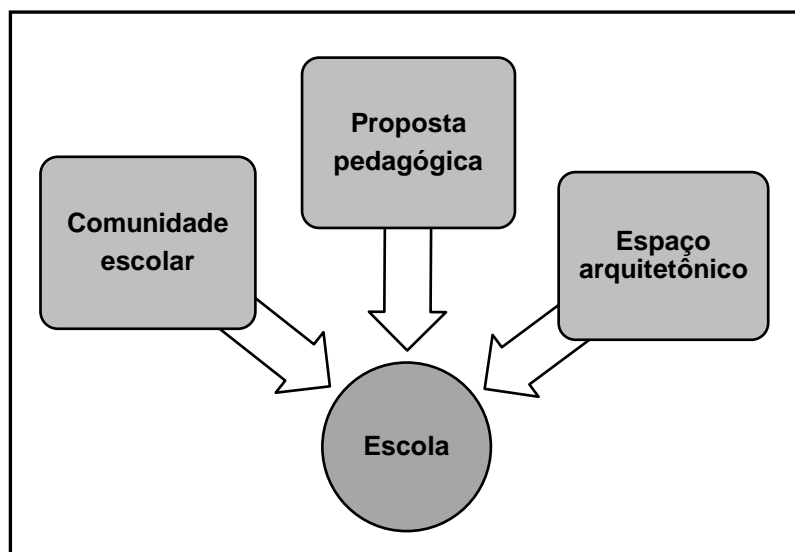


FIGURA 4: FATORES CONVERGENTES QUE CARACTERIZAM A ESCOLA. A escola, inserida numa cultura, é conformada com a convergência da comunidade escolar, a proposta pedagógica e o espaço arquitetônico.
Fonte: O autor (2012).

A respeito da relação entre espaço escolar e o sucesso pedagógico da instituição, Anísio Teixeira (1935, *apud* DÓREA, 2000) já afirmava que sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo, e o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, torna-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente dito.

Além disso, um espaço confortável e acolhedor é um dos fatores que contribui, inclusive, para melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição (COSTA, 2012). Apesar de acusado de ser controverso e polêmico devido à forma como é calculado e o uso dado pelas instituições escolares aos seus resultados, esse índice é o principal recurso utilizado no Brasil para acompanhar as implicações da educação. Em um caso curioso divulgado pelo G1, a escola com pior IDEB do Brasil no ano de 2011 divide espaço com um centro comercial na periferia de Salvador (SANTANA, 2012). No andar de baixo estão alguns mercadinhos e uma farmácia, no de cima funciona a escola, sem qualquer identificação ou cuidados com a estrutura. Certamente esse não é o único fator responsável pelo seu mau desempenho no IDEB, mas é um exemplo de descaso com o espaço escolar e com a educação em geral.

Deste modo, o espaço escolar, assim como demais espaços arquitetônicos, é planejado e edificado em virtude de sua função. Ele tem por objetivo atender às

atividades pedagógicas que nele se desenvolvem de acordo com um programa pedagógico institucional. É, portanto, um espaço arquitetônico institucionalizado.

Estudos quanto aos aspectos formais da escola podem ser encaminhados a partir do pensamento estruturalista, abordando as relações de poder nela estabelecidas a partir dos estudos de Michel Foucault, por exemplo. No entanto, além dos aspectos formais, coexistem no espaço escolar aspectos informais, que consideram a condição humana das pessoas e não são definidos pela instituição. Sob tais aspectos, o espaço escolar é, além de funcional, percebido e vivido pelas pessoas que o frequentam diariamente e, por isso, para elas não possui delimitações espaciais rígidas, pois transcende a geometria e a mensurabilidade (PALLASMAA, 2011). Entende-se a partir disso, que as diferentes pessoas que experienciam o espaço escolar diariamente (incluindo professores, funcionários administrativos e estudantes) sejam capazes de criar **imagens mentais** dele. Estas imagens subjetivas são passíveis de representações por meio dos signos através de mapas mentais. A leitura e interpretação desses mapas fornecem meios para entender como as pessoas dão sentido as suas experiências e, no caso desta pesquisa, discutir os significados atribuídos pelas pessoas ao espaço escolar. Conforme Lynch (1960), compreender as imagens de grupo e suas inter-relações contribui para tornar o espaço satisfatório para muitos e, portanto, são de grande importância para planejadores com tal objetivo. Deste modo, a compreensão dessas imagens pode favorecer a humanização do espaço.

Tuan (1983, p. 18) afirma que “os espaços do homem refletem a qualidade dos seus sentidos e sua mentalidade”, uma vez que os seres humanos organizam o espaço a fim de conformá-lo às suas necessidades biológicas e relações sociais. Contudo, Claval (2001) assegura que essa reflexão não é total, pois construções e equipamentos representam elementos de idades diferentes, mas que permanecem funcionais por possuírem longas durações e expressam imobilizações consideráveis. Como consequência, o espaço arquitetônico, inclusive o escolar, pode definir as funções sociais e as relações nele estabelecidas (TUAN, 1983).

Como a maioria das pessoas vive em espaços herdados, que não construíram, cabe mais à cultura o papel de reinterpretá-los do que desenhá-los (CLAVAL, 2001). Assim sendo, por um lado compete ao arquiteto projetar, dar sentido e significado ao prédio escolar para as atividades educacionais formais, o que comumente reafirma a identidade da instituição escolar nesses espaços. Como

outros prédios públicos, o espaço escolar tem a função de demarcar a presença da instituição do ensino formal. Por outro lado, compete às pessoas transformar as “verdades” institucionais reificadas. Deste modo o espaço arquitetônico escolar superpõe múltiplas lógicas, formais e informais, em parte funcionais, em parte simbólicas. O simbolismo evoca discursos compartilhados pela sociedade e criam situações de intertextualidade indispensável para que ela se sinta bem no meio onde está instalada (CLAVAL, 2001).

No entanto, alguns espaços escolares demonstram, num primeiro momento, serem limitados às suas lógicas espaciais utilitárias, geometricamente frias, apoiadas em regras e doutrinas estéticas e modelos homogêneos já esgotados (CLAVAL, 2001). Suas plásticas arquitetônicas demonstram ter uma concepção empobrecida com formas e organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção, mas que se enquadra em deter, reforçar e direcionar os pensamentos (PALLASMAA, 2011). As relações sociais a serem estabelecidas nessas escolas parecem ser previstas antecipadamente e os espaços são adequados de acordo com as funções que neles se desempenham. Tal funcionalidade fragmenta o espaço escolar em **espaços menores**, como salas de aulas, secretaria, laboratórios etc.

Ainda, determinados espaços escolares aparentam ser destituídos de aspectos de grande **imaginabilidade**. Por imaginabilidade entende-se a “qualidade de um objeto físico que lhe dá uma grande probabilidade de evocar uma forte imagem num dado observador” (LYNCH, 1960, p.20). Ela consiste em levar a necessidade de identidade e estrutura do mundo percebido. Deste modo, tais espaços escolares podem ser qualificados, num primeiro momento, como inferiores em relação a esta ideia.

O espaço formalmente destinado às atividades pedagógicas é relativamente novo no Brasil e se desenvolveu, sobretudo a partir da industrialização do país na década de 1930. No entanto, desde o período colonial brasileiro escolas funcionavam em espaços improvisados em igrejas, câmaras municipais, prédios comerciais ou na própria residência dos professores sob influências de ideais da antiguidade clássica. O ensino seguia o método individual, por mais que houvesse vários alunos em uma mesma classe (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Debates a respeito de um espaço para abrigar a escola pública primária ganharam destaque a partir da segunda década do século XIX, quando intelectuais

e políticos propuseram que o método a ser utilizado para a educação deveria ser o mútuo, por ser mais eficiente e atender a um número maior de pessoas. No entanto, esse método demandava do governo imperial grande investimento em construções, mobília e material escolar adequado. Assim, ele entrou em declínio nos anos de 1840. Já em 1870, intelectuais afirmavam o estado de precariedade dos espaços escolares, sobretudo os públicos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

No último quartel do século XIX era comum na sociedade o pensamento de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível para o êxito da educação brasileira e de sua função social. No entanto, durante o período da República Velha foram edificadas as escolas que extrapolavam o funcionalismo e eram concebidas visando a monumentabilidade e o rompimento com o passado imperial. Essas eram edificadas simetricamente ao entorno de um pátio e ofereciam espaços distintos para o ensino seriado de meninas e meninos. Além disso, eram dotadas de mecanismos para o controle do tempo e dos horários escolares, que contavam os minutos para a troca de professores de uma classe de alunos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Caras, as escolas monumentais republicanas passaram a ser criticadas por significar a elitização da educação e o desprezo com os mais pobres. Crítico desse modelo, Fernando de Azevedo iniciou um movimento que iria permitir uma mudança na concepção arquitetônica da escola brasileira ainda nos anos de 1930 no Distrito Federal. Os princípios que deveriam reger as novas edificações escolares eram pautados em necessidades pedagógicas, estéticas e nacionalizantes. Assim, o ambiente deveria ser educativo e envolvente. No entanto, os altos custos para a construção do modelo proposto por Fernando de Azevedo rederam-lhe sérias críticas por parte de educadores cariocas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

A direção da Diretoria geral de Instrução Pública do Distrito Federal de Anísio Teixeira, iniciada em 1931, trazia resposta originais ao desafio de construir escolas baratas e em diferentes regiões combinando um modelo de escolas nucleares com a de escolas-parque. O intrincado projeto associava necessidades diferentes de espaço conforme a localização da escola, os recursos da Secretaria de Educação, as condições topográficas de cada região e os princípios pedagógicos. Além disso, previa o ensino em tempo integral. Em 1947, baseado na experiência carioca, Anísio Teixeira implantou seu projeto também na capital baiana (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Os anos de 1960 a 2000 são marcados pela arquitetura moderna das escolas, pela utilização de projetos-padrão e a construção em blocos. Alguns projetos apresentavam propostas arquitetônicas relevantes para edifícios públicos e qualidades espaciais imponentes, como os Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs) a cargo do arquiteto Oscar Niemeyer e implementados no Estado do Rio de Janeiro a partir da década de 1980. Os CIEPs eram construídos em regiões periféricas da cidade e destoavam do entorno geralmente empobrecido (MELENDEZ, 2009).

A partir de 2000 o Governo do Rio de Janeiro passou a construir os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que buscavam maior integração com a comunidade ao entorno. Assim, os CEUs não possuem muros, no entanto, retomam os traços de monumentabilidade da República Velha e são usados como modelo de positividade em regiões empobrecidas e violentas (MELENDEZ, 2009).

1.4 MAPAS, SUAS FINALIDADES E REPRESENTAÇÕES

Os mapas são tidos como as mais antigas representações do pensamento geográfico. Há muito tempo pessoas delineiam impressões e percepções referentes ao domínio do espaço. Deste modo, ele é uma representação adaptada da realidade que proporciona uma noção de conjunto dos elementos espaciais. Estima-se que os primeiros mapas datam de cerca de seis mil anos antes de Cristo, sendo que a evolução cartográfica conta a história e as mudanças do conhecimento humano de mundo, suas técnicas, práticas socioculturais e valores. Assim, eles sempre estiveram associados às imagens tanto com o sentido de registrar e transmitir informações sobre espaços desvendados, quanto forma de comunicação e representação do espaço físico ou do espaço vivido (KOZEL, 2007).

As diferentes abordagens do espaço ao longo do tempo proporcionaram diversas práticas cartográficas, como os tradicionais mapas temáticos impressos, os mapas digitais, a cartografia mental e o mapeamento colaborativo. No entanto, os mapas tradicionais se configuram como mídias massivas destinadas a receptores que não podem emitir impressões a respeito das mensagens, representações,

imagens e ideologia espalhada. São, portanto, formas dominantes de representação do espaço.

Conforme Tuan (1983), o geógrafo tende a aceitar como familiar que as pessoas estão orientadas no espaço, ao invés de descrever e tentar compreender o que significa estar no mundo. O fato dos estudos geográficos de percepção e representação envolverem a subjetividade do sentir das pessoas ou dos grupos com todos os seus valores, atitudes e preferências, necessita de instrumentos e estratégias para demonstrar estes pensamentos, opiniões e sentimentos sobre as realidades percebidas e os mundos imaginados. O maior desafio ao pesquisador consiste em decifrar processos cognitivos e mentais que são de difícil captação e que muitas vezes apenas podem ser compreendidos quando se manifestam de forma concreta.

Buscando solucionar este impasse, pesquisadores retomam o mapa como uma forma de representar e tornar visíveis pensamentos, atitudes e sentimentos tanto sobre a realidade percebida quanto sobre o mundo da imaginação (SEEMANN, 2003). Neste sentido, a cartografia, sob o viés humanista, está enraizada na experiência cotidiana e, assim, se opõe aos mapas e convenções cartográficas oficiais. É, portanto, conforme Seemann (2010), uma cartografia subversiva, contra-mapeamento ou, ainda, mapa não convencional, pois se baseia em concepções pessoais do espaço e comumente funde a linguagem cartográfica com a expressão artística. Deste modo, essa cartografia se torna um recurso capaz de expressar identidades locais e regionais.

Ainda sob a hegemonia neopositivista, Kirk (em 1952), Gold e White (em 1973) desenvolvem na Geografia estudos a partir do behaviorismo buscando investigar o comportamento humano e seu deslocamento no espaço. Desses estudos surge o termo “carta mental” (KOZEL, 2007). No entanto, predominaram nesse período representações de fenômenos culturais concretos no espaço numa folha de papel, tornando os mapas analogias e modelos que explicam a realidade (SEEMANN, 2010).

Contrapondo-se ao aporte neopositivista, se desenvolve a partir da década de 1960 a Geografia Humanista com contribuição fenomenológica e existencialista. Desta aproximação da geografia com a fenomenologia surge o conceito de mundo vivido e que passa a ser significativo para a produção e compreensão dos mapas. Na década de 1980, o geógrafo Peter Jackson publica o livro *Maps of Meaning*,

sendo que o título se referia ao termo mapa como uso simbólico e metafórico. A obra de Jackson pode ser considerada o primeiro livro de introdução à nova Geografia Cultural (SEEMANN, 2010). Desde então, as experiências, ideias e imagens que as pessoas têm do espaço podem se revelar através de representações sógnicas ou **mapas mentais**. Com isso, a linguagem cartográfica se torna dispositivo linguístico e uma ferramenta analítica para a interpretação da realidade (SEEMANN, 2010). O simbolismo dos mapas mentais referencia não só uma construção cognitiva, mas também a cultura do grupo que a pessoa pertence, revelando assim um caráter sociocultural. (KOZEL, 2007).

Através de elementos espaciais que evoquem discursos compartilhados por uma sociedade ocorre a apropriação simbólica do espaço pela pessoa. Criam-se, a partir disso, referências pessoais abstratas necessárias para a orientação espacial. De outro modo, há apenas o reconhecimento do espaço através de imagens mentais para fim de identificação, revelando certo distanciamento entre a pessoa e o lugar (CLAVAL, 2001). Tem-se, assim, a distinção entre reconhecer o espaço e se orientar nele.

Kozel (2007) entende os mapas mentais a partir do dialogismo bakhtiniano. Para tanto, considera-os como enunciados, elaborados por grupos sociais e que representam suas “visões de mundo”. A partir desta reflexão, a pesquisadora define mapas mentais como “uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e pela intencionalidade” (KOZEL, 2007, p. 121). Assim sendo, os mapas mentais “revelam a ideia que as pessoas têm de mundo e assim vão além da percepção individual, refletindo uma construção social” (KOZEL, 2007, p.117). Além da representação do mundo real, o mapeamento mental aborda também mundos imateriais e desejos pessoais. Para tanto, a representação de mundos ideais comumente não apresenta os “defeitos” do mundo real. Observa-se abaixo (FIGURA 5) uma síntese das abordagens envolvidas com a construção do mapa mental.

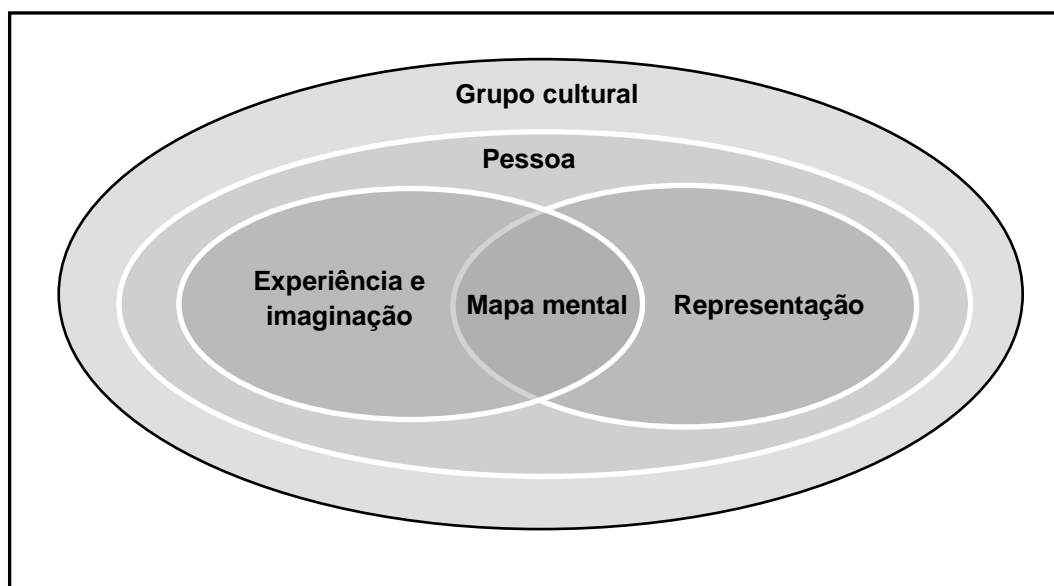


FIGURA 5: SÍNTESE DO MAPA MENTAL. Entende-se o mapa mental como uma construção simbólica originada da relação entre a experiência e a imaginação com a representação pessoal, influenciada por questões culturais.

Fonte: O autor (2012).

Conforme Nuere (2000), os mapas mentais variam individualmente segundo um “ponto de vista” pessoal, pois são influenciados pela idade, pela destreza manual, pelo vocabulário e agilidade verbal, pela experiência acerca do espaço e pela diferença de pensamento de quem os elabora. No entanto, quem elabora o mapa está inserido em um grupo social, com o qual compartilha experiências, informações e desejos. Logo, algumas partes dos mapas mentais são comuns a todos, outras a um subgrupo e outras são únicas de cada pessoa. Afirma-se, portanto, que os mapas mentais são um mescla do geral e do particular, do social e do pessoal.

No processo de mapeamento mental, o mapeador necessita estabelecer um sistema de signos ordenados, ou seja, atribuir um significado ao significante. Cabe lembrar que a função de mapeador nesse processo pode não ser ocupada pelo geógrafo, mas quaisquer pessoas ou grupos e os mapas são elaborados, então, de pessoas para pessoas (SEEMANN, 2010). Para tanto, tomada consciência do espaço, o mapeador generaliza, classifica e seleciona as informações a serem mapeadas. Essa função simbólica torna o mapa mental uma representação gráfica de uma ideia ou objeto e o espaço vivido está, então, codificado (ALMEIDA; PASSINI, 1989).

Seemann (2003) aponta que os mapas mentais não são representações espaciais sujeitas às regras cartográficas de projeção, escala ou precisão, mas representações oriundas da mente humana, que precisam ser lidas como processos e não como produtos estáticos. Assim, eles necessitam ser compreendidos além do rigor científico deixando, portanto, margem para a imaginação humana, pois, como se sabe, ela contradiz a racionalidade. Ainda, os “Mapas não consistem exclusivamente de pontos, linhas e polígonos, mas também contém textos, não apenas na forma de legenda e títulos, mas também como nomes de lugares e outros atributos ao espaço” (SEEMANN, 2010, p. 123).

No processo de mapeamento mental, cabe ao geógrafo comumente a função de ler e interpretar as representações. Ler mapas é um processo que envolve etapas metodológicas que precisam ser respeitadas para que a leitura seja eficaz (ALMEIDA; PASSINI, 1989). A leitura do material cartográfico envolve o processo inverso de sua construção, pois com ela se busca a decodificação dos conteúdos de forma expressiva. Simielli (1999) considera quatro aspectos principais para a compreensão de mapas tradicionais, mas que podem ser utilizados também para a leitura de mapas mentais, sendo eles: a localização, a análise, a correlação e a sintetização dos elementos mapeados. Salette Kozel (2007) elaborou uma metodologia denominada “Metodologia Kozel”. De acordo com tal metodologia, os mapas mentais podem ser considerados enunciados (textos) e são passíveis de leituras e interpretações, pois são formados por signos (iconográficos). Estes são responsáveis por imergir o ser humano em ambientes repletos de significados e valores de diferentes origens e formas.

A leitura de mapas mentais através da metodologia Kozel se fundamenta no estabelecimento de relações entre os significantes e os significados dos signos e a reflexão a respeito de suas distribuições e organizações pelo material cartográfico. Buscam-se com isso generalizações a respeito de um determinado espaço sem perder, no entanto, informações importantes e específicas a seu respeito. Kozel estabelece quatro fases para a análise de mapas mentais, a saber: 1) Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem; 2) Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem; 3) Interpretação quanto à especificidade dos ícones; e 4) Apresentação de outros aspectos ou particularidades.

Relacionaram-se os aspectos propostos por Simielli (1999) às quatro fases da Metodologia proposta por Kozel (2007) e assumiu-se, então, que um mapa mental pode ser lido e interpretado a partir das seguintes etapas:

- Forma de representação e distribuição dos elementos mapeados: forma de representação dos elementos em ícones, linhas, polígonos, letras, palavras, números etc. e distribuição desses elementos em quadros, com ou sem perspectiva, isolados, na horizontal ou vertical, na parte superior ou inferior no mapa.
- Análise dos elementos mapeados: especificidade dos elementos (representação dos elementos da paisagem natural, da paisagem construída, elementos móveis e humanos etc.) e outros aspectos ou particularidade representados no mapa.
- Correlação dos elementos mapeados: estabelece a codificação das mensagens veiculadas ao mapa a partir da análise das representações e do referencial teórico.
- Sintetização dos elementos mapeados: a partir da correlação estabelecida, sintetizam-se as informações obtidas de modo a resumir as mensagens mapeadas.

Os rápidos avanços tecnológicos da atualidade, sobretudo, da *Internet* oferecem instrumentos virtuais interativos que possibilitam a elaboração dos chamados mapas colaborativos, como o *Wikimapps*³. Esse tipo de mapa é de composição aberta e pode ser considerado como mapa de anexação, pois adiciona sobre bases cartográficas pré-estabelecidas informações coletivas a respeito de um tema. A característica de composição aberta desse mapa permite que qualquer pessoa interessada contribua individualmente para sua composição, mesmo que não possua conhecimentos cartográficos, o que abranda o poder de geógrafos, cartógrafos e do Estado no processo de seleção das informações a serem mapeadas. Com isso, as pessoas deixam de ser meros usuários do mapa e se tornam colaboradores do processo de mapeamento. Esses colaboradores têm ainda o poder de comentar as informações já mapeadas. Com isso, podem ser revelados elementos que não surgiriam ou que seriam “mascarados” de acordo com interesses dominantes se o mapeamento utilizasse técnicas tradicionais. De acordo com

³ O *Wikimapps* é um serviço virtual da *Wikinova*, empresa de pesquisa em computação que oferece serviços e produtos que exploram a infra-estrutura da *Internet*.

Ribeiro e Lima (2011), no mapeamento colaborativo o destaque fica para a relação das pessoas com o lugar, o espaço vivido, a personalização e descentralização das informações. Seria então o mapa colaborativo virtual uma forma de mapa mental? Do modo como esses mapas virtuais se apresentam atualmente, seguramente não. Como exposto anteriormente, de acordo com Seemann (2003), o mapa mental não é uma representação espacial sujeita às regras cartográficas de projeção, escala ou precisão, mas representações espaciais oriundas da mente humana que extrapolam a geometria e que precisam ser lidas como processos e não como produtos estáticos. No entanto, os mapas colaborativos da *Internet* fazem uso de bases cartográficas rígidas, como imagens de satélite e mapas pré-elaborados que servem apenas como receptáculo para as informações dos colaboradores.

Perdem-se no mapa colaborativo virtual as concepções pessoais do lugar e suas subjetividades, pois a base cartográfica utilizada é delimitada e segue rígidos padrões aritméticos. Esses mapas se caracterizam principalmente como sendo funcionais. A partir desses mapas é possível saber, por exemplo, a localização exata de radares nas vias urbanas, quais são as ruas mais barulhentas ou em mau estado de conservação e quais locais são os mais seguros e mais violentos de uma cidade de acordo com os colaboradores.

Destaca-se, no entanto, o fato dos mapas colaborativos virtuais permitirem que qualquer pessoa possa participar e contribuir com informações e experiências a respeito de determinado espaço de acordo com um tema mesmo sem ter conhecimentos cartográficos.

Outra forma de mapeamento que vem se desenvolvendo é a cartografia social. Essa cartografia se caracteriza pelo apelo social e por dar poder a comunidades tradicionais em posição de risco, como povos indígenas e quilombolas. O processo de cartografia social é comunitário e, portanto, desenvolve-se de forma coletiva. Com isso, concebe-se uma situação atual da comunidade em relação aos seus potenciais e limitações e se busca capacitar a população local para realizar sua própria análise e planejar e realizar ações. Um aspecto interessante dessa cartografia é a possibilidade de elaboração de mapas utilizando sementes, pedras, paus, terra etc. (CHAMBRERS; GUIJT, 1995).

O processo de cartografia social ocorre comumente a partir de reflexões orientadas pelo pesquisador com um grupo formado por representantes da comunidade a respeito da situação da mesma. Geralmente este modelo cartográfico

é utilizado em conjunto com outras técnicas e recursos que tem por metas o desenvolvimento de planos de ações comunitários, como entrevistas, diagramas e travessias. O principal exemplo de aplicações desse tipo no Brasil e América Latina como um todo é o Diagnóstico Rural Participativo (DRP), cujo objetivo principal é apoiar a autodeterminação de comunidades pela participação, fomentando, assim, o desenvolvimento sustentável (VERDEJO, 2006).

Da cartografia social, destaca-se a possibilidade de interação social no processo de mapeamento de um produto real (em oposição aos mapas virtuais do mapeamento colaborativo). Além disso, na cartografia social a base cartográfica é comumente criada pela própria comunidade a partir de referências pessoais ou coletivas, o que permite a representação de imagens mentais que podem ir além da frieza das convenções cartográficas tradicionais. Deste modo, o mapa social não é apenas uma base de anexação de informações espaciais, mas é um registro material do dialogismo.

A ideia de mapeamento mental coletivo advém da conformação das características destacadas do mapeamento colaborativo virtual e da cartografia social com o mapa mental. Deste modo, define-se um **mapa mental coletivo** como uma variação do mapa mental, mas produzido coletivamente através da livre participação de qualquer pessoa, não ficando este processo sob responsabilidade de um grupo fechado de pessoas encaminhado pelo pesquisador. O processo de mapeamento mental coletivo deve ocorrer, portanto, de modo espontâneo. Cabem ao pesquisador as funções de organizar e proporcionar materiais e situações adequados para que o processo ocorra. Como são considerados uma variação dos mapas mentais, os mapas mentais coletivos podem ser interpretados fazendo uso da metodologia apresentada anteriormente elaborada a partir dos aspectos propostos por Kozel e Simielli.

1.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1

Ao se propor uma síntese analítica de um espaço escolar por meio de representações pessoais, julga-se necessário fundamentar a pesquisa em paradigmas da Geografia Humanista, que busca aproximar estudos de filósofos fenomenológicos como Maurice Merleau-Ponty ao pensar geográfico. Deste modo, o ser humano torna-se ativo na conformação do espaço.

Neste contexto, busca-se compreender alguns termos-chave para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, pessoas se caracterizam por serem organismos biológicos, seres sociais e indivíduos únicos que conhecem os espaços que as cercam através da percepção. Por espaço, entende-se como sendo essencialmente antropocêntrico e que supera um simples amontoado de dados, pois envolve a experiência pessoal. Assim, esse espaço é vivido. A experiência espacial pode fornecer às pessoas diferentes sensações como a de apinhamento e espaciosidade, relacionados à retirada do espaço físico pela presença de outras pessoas e a sensação de estar livre no espaço, respectivamente. Além disso, a afeição de pessoas por espaços pode ser denominada topofilia e ao contrário de topofobia. Há ainda espaços impessoais que não permitem a identificação das pessoas com ele. Esses espaços são denominados não-lugares. Torná-los identitários envolveria um processo de humanização do espaço.

Ao viver os espaços, pessoas são capazes de representá-los, ou seja, dar significado ao algo percebido. Isso ocorre através de signos, responsáveis por enunciar algo a alguém. Todo signo é uma unidade portadora de sentido constituído pelo significante e o significado. Tanto a percepção quanto a representação estão sujeitas a influência da cultura, composta por objetos e comportamentos humanos. A cultura é responsável por impregnar de significados antropológicos o mundo natural.

Todos os termos-chave apresentados relacionam-se em espaços, como o escolar. De modo geral, a escola é formada pela comunidade escolar (pessoas), programa pedagógico (instituição) e espaço arquitetônico (que dá suporte aos outros dois). A qualidade desse espaço pode tanto atrapalhar como colaborar com a realização das atividades pedagógicas e a socialização das pessoas. Assim, um espaço escolar agradável e funcional é indispensável para o desenvolvimento satisfatório dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao se propor uma análise espacial a partir da percepção e representação de pessoas, acredita-se que o recurso mais adequado para demonstrar seus pensamentos, opiniões e sentimentos sobre a realidade percebida e os mundos imaginados seja o mapa mental. No entanto, buscou-se nesta pesquisa uma forma alternativa de mapeamento mental produzida coletivamente denominada mapeamento mental coletivo e seu produto o mapa mental coletivo.

2 ABORDAGEM EMPÍRICA

No capítulo 2 serão apresentados detalhes referentes ao universo da pesquisa, aos procedimentos metodológicos para a elaboração do mapa mental coletivo, sua leitura e interpretação, além de algumas considerações a respeito da aplicação dessa metodologia.

2.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da pesquisa abrange o espaço arquitetônico de uma escola pública estadual localizada na cidade de Curitiba. Atendendo ao pedido dos gestores da escola, o nome da instituição não será revelado. Para a caracterização desse universo considerou-se a obtenção de informações que, de algum modo, pudessem influenciar a percepção e representação espacial das pessoas que frequentaram o colégio no ano de 2012. Incluíram-se nela aspectos do entorno, como do bairro onde se localiza a escola, da cidade de Curitiba, além de outras informações úteis para a leitura e interpretação do produto cartográfico desenvolvido.

A construção da escola em questão foi autorizada pelo governo estadual em 1967 com a denominação inicial de Grupo Escolar e deveria se localizar no bairro Barreirinha, região Norte da cidade de Curitiba. Esse bairro, assim como outros dessa região, originou-se de um antigo núcleo colonial polonês existente entre o final do século XIX e o início do século XX, no qual os imigrantes se dedicavam principalmente às práticas agrícolas.

Hoje incorporado à dinâmica urbana de Curitiba, o bairro Barreirinha totaliza 3,73 km² e aproximadamente 17 mil habitantes. Caracteriza-se por ser predominantemente residencial. Distante cerca de sete quilômetros do marco zero de Curitiba, o bairro é cortado pela Avenida Anita Garibaldi, principal via de ligação com o centro da cidade e o município vizinho de Almirante Tamandaré. Além dessa avenida, outra característica é a presença do ramal ferroviário utilizado para o transporte do calcário produzido no município de Rio Branco do Sul. Também, o terminal do transporte coletivo da Barreirinha permite transporte direto para outras

partes da cidade de Curitiba e o município de Almirante Tamandaré através de ônibus. Existem ainda dois parques próximos, sendo o Parque São Lourenço e o Parque da Barreirinha, considerados áreas de lazer e preservação ambiental. No entanto, ainda é possível encontrar em toda porção norte de Curitiba áreas verdes.

Construída e inaugurada apenas em 1968, durante o mandato do Governador Paulo Cruz Pimentel e do Prefeito Omar Sabbag, a escola em questão atendia, inicialmente, crianças de 1ª a 4ª série (PARANÁ, 2012). Passados alguns anos desde então, ocorreram algumas mudanças envolvendo modalidades de ensino ofertadas e nomenclatura. São elas:

- Em 1973 foi implantado o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, o que fez com que a nomenclatura do estabelecimento mudasse de Grupo Escolar para Escola.
- A partir de 1977, o estabelecimento foi autorizado a ofertar Classe Especial para a inclusão de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla; Sala de Recursos para atendimento educacional complementar especializado de estudantes com necessidades educacionais especiais; e Sala de Apoio para o atendimento de alunos com defasagem de conteúdos.
- Em 2008, com o funcionamento do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, passou a se denominar Colégio Estadual “X” – Ensino Fundamental e Médio, o qual persiste até o momento. Convém destacar que no Brasil, comumente se utiliza o termo escola para todas as instituições voltadas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizado até o Ensino Médio, sem distinções. No entanto, formalmente há uma diferença entre a modalidade de ensino desenvolvida: instituições que atendem até o nono ano do Ensino Fundamental são chamadas de “escolas”, enquanto as que atendem até o terceiro ano do Ensino Médio são denominadas “colégios”. Infere-se, portanto, que o universo da pesquisa se refere ao espaço de um colégio, contudo os termos “escola” e “colégio” foram utilizados como sinônimos nesta pesquisa.

Assim sendo, atualmente, o Colégio “X” oferta Ensino Fundamental de 5º ano ao 9º ano, Sala de Recursos, Sala de Apoio ao 6º ano; Classe Especial e EJA nas modalidades de Ensino Fundamental II e Médio.

Sendo um colégio público estadual, ele está, desde seu planejamento, construção e inauguração, subordinado a uma rede de ensino com hierarquia determinada e gerida pelo Governo do Estado do Paraná. Atualmente, a instituição segue ainda a legislação e as orientações do Conselho Estadual de Educação, que orienta conforme indicações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Assim, o colégio é reflexo de um momento político-pedagógico, inserido em um contexto, recebendo influências de modelos político-econômicos e filosóficos predominantes na sociedade atual.

Com relação ao espaço físico, o Colégio "X" conta atualmente com área total construída de 1.112 m² utilizando Projeto Padrão especial em dois blocos sobre um terreno de 4.237,65 m² (PARANÁ, 2012). Em campo se nota, contudo, que seu Projeto Padrão especial é uma adaptação do Projeto Padrão 001, típico dos grupos escolares edificadas nos anos de 1960 no Paraná, sob comando da Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR), uma corporação que ainda detém a técnica de construção de escolas públicas no estado.

Desde a década de 1950, quando o Paraná passava pelo processo de diversificação da produção industrial, é comum no estado a construção de escolas públicas seguindo Projetos Padrões, também conhecidos como Projetos-tipo. Esses projetos foram desenvolvidos como alternativa barata e rápida para atender a crescente demanda por escolas ocorrida pelo aumento significativo da população absoluta do Estado entre as décadas de 1950 e 1990. Em 1950 eram somados no Paraná aproximadamente 2,1 milhões de habitantes, passando a quase 7 milhões em 1970 e a aproximadamente 10 milhões em 1990. Além disso, entre os anos de 1970 e 1990, o grau de urbanização do estado saltou de 36% para 78%. Só na Região Metropolitana de Curitiba a população esteve próxima de triplicar no mesmo período, totalizando quase um milhão de novos moradores. Atualmente, essa região é formada por 29 municípios com população total superior a três milhões de habitantes. A intensidade do crescimento demográfico paranaense e da acelerada urbanização de alguns municípios sobrecarregaram as estruturas públicas existentes e as administrações políticas tiveram que se adaptar para responder a essa nova demanda (MOURA, 2004). Neste contexto, a padronização e homogeneização das novas construções públicas foi uma solução aritmética encontrada pelo governo estadual.

O Projeto Padrão 001 se caracteriza por um eixo longitudinal onde se dá a circulação de pessoas. As salas de aula se situam perpendicularmente a este eixo, são todas padronizadas e não há flexibilidade. Assim, cada espaço menor é específico para determinada atividade. São, assim, espaços monofuncionais. Pátio, cozinha, cantina, sala dos professores e refeitório, por exemplo, se localizam em outro bloco. Abaixo, um croqui representando uma planta genérica do Projeto Padrão 001 (FIGURA 6).

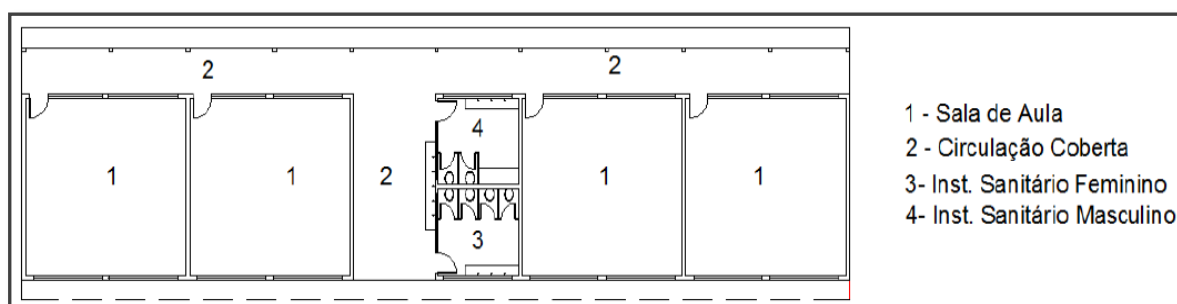


FIGURA 6: PLANTA BAIXA – PROJETO PADRÃO 001. Destaca-se o eixo longitudinal de circulação de pessoas (2).
Fonte: RONQUIM; SILVA, 2011.

A seguir estão listados os espaços menores existentes atualmente no colégio em questão. Esses espaços foram divididos em internos (cobertos por teto) e externos (ao ar livre). A lista foi organizada a partir de informações existentes no Projeto Político Pedagógico do colégio - PPP (PPP, 2012).

Espaços internos:

- 01 almoxarifado;
- 02 banheiros para estudantes, sendo um para cada sexo;
- 02 banheiros para professores e funcionários, sendo um para cada sexo.
- 01 biblioteca;
- 01 cantina comercial;
- 01 cozinha;
- 01 dispensa de alimentos;
- 01 laboratório de informática;
- 01 pátio coberto que divide função como refeitório;
- 16 salas de aula;
- 01 sala da coordenação pedagógica;
- 01 sala da diretoria;

- 01 sala dos professores;
- 01 secretaria.

Espaços externos:

- 01 área gramada com algumas árvores;
- 01 bicicletário;
- 01 hall de entrada: com o portão principal;
- 01 horta e jardim.
- 02 pátios descobertos: sendo um deles com uma quadra de vôlei e outro com portão para acesso de veículos;
- 01 quadra poliesportiva descoberta: com refletores e pequeno portão;
- 01 sala externa: com quadro, mesas, jardim e horta.

A única planta baixa do colégio encontrada foi elaborada em 1970 e não representa todo o espaço físico atual, pois alguns espaços menores foram construídos ou adaptados durante reformas realizadas depois desse ano. Algumas modificações na planta foram feitas a lápis grafite objetivando novas obras de reforma e ampliação, mas de todo modo esse documento se apresenta desatualizado e incompleto (uma cópia digital do documento pode ser conferida no ANEXO 1).

Funcionalmente, no ano de 2012, o colégio atendeu a, aproximadamente, 1.050 estudantes, 60 professores, cinco pedagogos e 20 outros funcionários de apoio nos três turnos de funcionamento da instituição. No ano de 2011, o colégio obteve 5.1 no IDEB, estando abaixo da meta estabelecida em 5.9 e abaixo também da média municipal das escolas estaduais, que alcançou 5.5 (BRASIL, 2013b).

O nome do colégio foi dado em homenagem a uma ilustre professora e diretora do Grupo Escolar D. Pedro II em Curitiba. Após 35 anos de trabalho, a professora se aposentou em 1945, vindo a falecer em primeiro de junho de 1949. Assim, apesar de emprestar seu nome ao colégio, a professora não lecionou no mesmo.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao propor-se o estabelecimento de uma síntese analítica geográfica de um espaço escolar, a partir de representações de pessoas que o vivem diariamente, julgou-se necessário o uso de um recurso geográfico de investigação capaz de fomentar o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, propôs-se a elaboração de um mapa mental a partir do modo de representação coletiva, que posteriormente foi lido e interpretado de maneira a obter subsídios para a síntese analítica do espaço. A partir deste contexto, a metodologia do trabalho empírico foi estruturada em cinco momentos de acordo com o fluxograma a seguir (FIGURA 7):

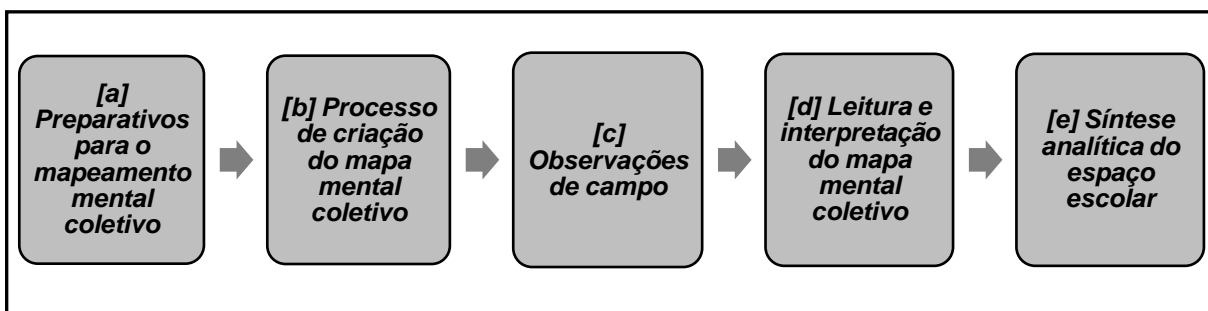


FIGURA 7: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Fonte: O autor (2012).

Os **[a] preparativos para o mapeamento mental coletivo** envolveram três etapas: *[aI] apresentação a comunidade*, *[aII] realização do mapeamento mental coletivo teste (MMCT)* e *[aIII] organização geral para o mapeamento mental coletivo final* (a este processo poderá se referir adiante apenas como “mapeamento mental coletivo” ou MMC).

A *[aI] apresentação a comunidade* envolveu a exposição do projeto para as pessoas da escola. Ela foi realizada, sobretudo para os gestores da instituição de modo a expor os procedimentos, objetivos e as limitações do diagnóstico, além de obter as autorizações necessárias para o desenvolvimento do mesmo.

Apresentado o projeto para os gestores do colégio e autorizado seu desenvolvimento, passou-se a *[aII] realização do mapeamento mental coletivo teste*, que objetivou verificar a viabilidade dos materiais a serem disponibilizados

posteriormente no MMC e a desenvoltura desse processo como todo, incluindo espaço, tempo e postura do pesquisador.

Após o MMCT, iniciou-se a *[aIII] organização geral para o mapeamento coletivo final*, que levou em consideração as informações obtidas com a etapa anterior de modo a realizar ajustes precedentes ao MMC.

Feitos os devidos ajustes a partir do momento anterior, o *[b] processo de criação do mapa mental coletivo* objetivou a criação do mapa mental com as representações coletivas a respeito do espaço do universo de pesquisa. Esse momento foi de grande importância para a pesquisa, pois registrou as informações exploratórias a respeito da vivência espacial das pessoas.

Finalizado o processo de mapeamento foi possível reunir as representações espaciais do mapa em três grupos distintos, sendo: os espaços menores do colégio representados (de acordo com a lista obtida no PPP da instituição); os espaços representados que não existem no colégio; e os elementos isolados, que não tem relação aparente com os dois outros grupos. Esse agrupamento foi realizado buscando facilitar a leitura e interpretação do mapa.

Em seguida, foram realizadas *[c] observações de campo*. Geralmente essas observações são feitas de modo preliminar e exploratório sobre o campo a ser pesquisado, mas também podem ser feitas posteriormente aos estudos de gabinete ou outras formas de levantamento de modo a averiguar as informações obtidas. Há duas formas de observação de campo: a comum, na qual o pesquisador se porta como um observador externo; e a participativa, que pressupõem a integração do pesquisador ao objeto pesquisado (essa comum em estudos antropológicos e sociológicos e fundamentada, entre outros, na sociologia compreensiva de Max Weber). Buscando preservar e valorizar os aspectos pessoais, coletivos e espontâneos revelados no mapa, optou-se para esta pesquisa a realização da observação de campo comum. Neste momento, foram obtidas algumas imagens referentes aos espaços representados do colégio e outras informações por meio de entrevistas não estruturadas que pudessem contribuir com a leitura e interpretação do material.

Finalizado o momento anterior e de posse de informações mapeadas e levantadas em campo, iniciou-se a *[d] leitura e interpretação do mapa mental coletivo* de modo a decodificar as mensagens contidas no material a partir de referencial metodológico proposto por Kozel e Simielli.

Por fim, a análise e interpretação do mapa mental coletivo forneceram informações para a **[e] síntese analítica do espaço do colégio**. Essa síntese teve por finalidade responder ao objetivo proposto de modo a compreender os significados atribuídos pelas pessoas ao espaço escolar.

2.3 CONSIDERAÇÕES REFERENTES AOS PREPARATIVOS E AO PROCESSO DE CRIAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO

A seguir serão apresentadas algumas considerações formuladas a partir de anotações de campo realizadas e que fazem referência aos preparativos e ao processo de criação do mapa mental coletivo. O propósito disso é fornecer informações a respeito da metodologia utilizada e do processo de mapeamento coletivo como um todo, para posterior análise do produto final. Para facilitar, primeiramente serão expostas as considerações referentes ao MMCT e posteriormente ao MMC.

2.3.1 O Mapeamento Mental Coletivo Teste

Com aproximadamente um mês de antecedência à realização do MMCT, no mês de agosto de 2012, foi formalmente apresentado a dois gestores da instituição, sendo o diretor e vice-diretor, um resumo do projeto da pesquisa. Para tanto, uma cópia de um documento síntese do projeto foi entregue para que eles tomassem ciência dos objetivos e limitações do mesmo. Esta etapa ocorreu sem complicações. Os únicos pedidos feitos pelos gestores foram que o nome do colégio não fosse divulgado na pesquisa e que as imagens feitas em campo não expusessem alunos menores de idade dos turnos da manhã e tarde e o uniforme do colégio, pois temeram que informações levantadas e divulgadas pudessem trazer algum ônus diante de instâncias hierárquicas superiores, como a SEED/PR, ou mesmo o Governo do Estado do Paraná.

Apresentado o projeto e autorizado seu desenvolvimento pelos responsáveis pelo colégio, deu-se início ao MMCT. Este mapeamento teve por finalidade verificar a viabilidade dos materiais a serem disponibilizados e a desenvoltura do processo de mapeamento coletivo como um todo. Analisar as representações coletivas a respeito do espaço escolar não foi objetivado ao produzir esse mapa. Para tanto, foi realizado um teste com um pequeno grupo formado por dez pessoas, incluindo oito alunos da EJA, um professor e um funcionário do colégio. O teste ocorreu numa sala de aula no dia 11 de setembro de 2012 e durou aproximadamente uma hora do período noturno. Foram disponibilizados inicialmente os seguintes materiais: lápis de cor, canetas hidrográficas coloridas, pincéis atômicos, lápis grafite, apontador e borracha. O mapa teste foi produzido numa folha de papel kraft com 90 cm de largura por 60 cm de altura sobre uma mesa no centro da sala.

Inicialmente a folha utilizada não continha nenhuma referência espacial estando, portanto, em “branco”, de acordo com a proposta de Seemann (2003) de que o mapa mental extrapola a geometria e não está sujeito às regras cartográficas tradicionais. Para identificar o projeto foi utilizada uma pequena placa com o título “Mapa da Escola – ajude a melhorar seu espaço de trabalho e estudo” e demais informações referentes à identificação do pesquisador. Essa placa ficou solta sobre a mesa onde o mapa foi elaborado.

Para dar início à produção do mapa teste, o pesquisador informou aos participantes a respeito do propósito do mapeamento e como participar. Após as orientações gerais e o início do mapeamento, o pesquisador permaneceu na sala, observou e anotou informações referentes ao desenvolvimento. Para verificar a influência da presença do pesquisador no ambiente, hora ele se manteve próximo e hora afastado do mapa.

Após a finalização do mapeamento teste, algumas considerações puderam ser estabelecidas. Elas serão apresentadas a seguir em dois grupos - Grupo A: considerações a respeito do MMCT e Grupo B: ajustes realizados após o MMCT.

Grupo A: considerações a respeito do MMCT:

- De modo geral, observou-se que o princípio do processo foi marcado pela timidez dos participantes em dar início ao mapa e a falta de interação entre eles. No entanto, após algumas participações individuais se deu o início da interação entre as pessoas que estavam na sala de aula. Passados alguns

minutos, várias pessoas se debruçavam sobre o mapa a fim de elaborá-lo, como se observa na FIGURA 8, a seguir.



FIGURA 8: PARTICIPANTES DO MMCT. Nota-se a participação de cinco dos dez envolvidos nesse processo.
Fonte: O autor (2012).

- A presença do pesquisador próximo ao mapa no início do processo inibiu a participação das pessoas. Para que o mapa fosse iniciado foi preciso que o pesquisador se afastasse do local e mesmo saísse da sala de aula. No entanto, minutos depois quando várias pessoas estavam elaborando o mapa, a presença do pesquisador próximo a ele já não as intimidava mais. Em alguns casos pessoas interagiam com o pesquisador, pediram orientações e conversaram a respeito das condições do colégio, o que não foi desestimulado.
- O início do mapeamento ocorreu com a inserção de uma referência espacial do colégio por um aluno. Neste caso, foi feita, com lápis grafite, a representação da entrada principal. Ao redor dessa referência o mapa teste foi estruturado. Para fazer essa representação foi pedida pelo participante uma régua. Sabe-se que a leitura e análise das representações mapeadas não foi o objetivo do teste, contudo, algumas considerações sobre isso podem ser feitas. Foram representados no mapa os seguintes elementos: a quadra esportiva; a cantina (no caso o refeitório); a horta; a sala de arte com

as inscrições “Sala de arte”, “Quero!!” e “agora” (essa sala não existe na escola); e o portão com as inscrições “fechar 8:00 horas ta ligado!” (essa inscrição também não existe), “É nois!!” (sic.) e “portão”. Além deles, foi representada também uma viatura da polícia; uma pessoa numa escada e dois cones. Chamou atenção o título criado “Nosso Mapa”, seguido de um ícone em forma de coração e a inserção dos nomes de alguns participantes. Abaixo, a FIGURA 9 corresponde ao mapa teste finalizado.

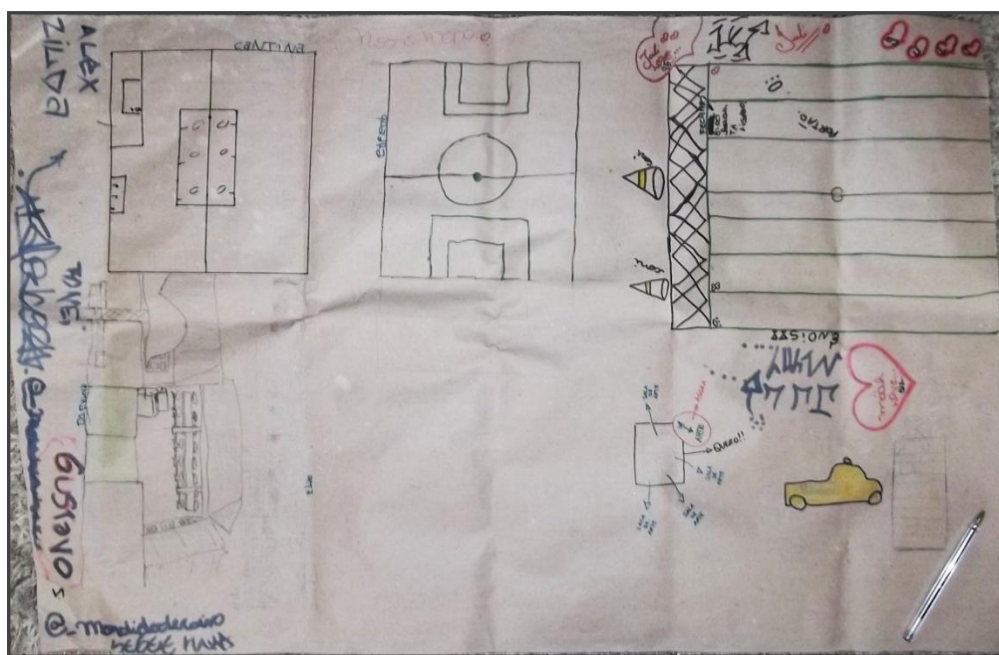


FIGURA 9: MAPA MENTAL COLETIVO TESTE. Nele notam-se as representações apresentadas anteriormente. No entanto, não é possível visualizar a referência que deu início ao mapeamento, pois ela foi grafada com lápis grafite.
Fonte: O autor (2012).

- Destacam-se como pontos positivos ao fim do MMCT: a interação entre os participantes do processo decorrido curto período de tempo, o que fez com o procedimento se desenvolvesse sem a interferência do pesquisador, e o material disponível para a confecção do mapa, que se mostrou adequado à sua forma de elaboração coletiva.
- Destaca-se como principal ponto negativo do MMCT a observação de que poucas pessoas leram a placa informativa. Em relação às representações, houve preocupação maior dos participantes em limitar geometricamente alguns espaços menores do colégio, sem atribuir-lhes significados.

Grupo B: ajustes realizados após o MMCT:

- Como foi constatada a preocupação dos participantes em representar geometricamente alguns espaços menores do colégio, foram incluídas na lista de materiais disponíveis para o mapeamento algumas régua.
- Para facilitar a identificação, empregou-se no MMC duas placas fixadas em extremidades opostas do papel utilizado no mapa final.
- Constatou-se que o pesquisador deveria permanecer afastado do local onde o MMC seria elaborado durante o início do processo para não inibir participações voluntárias. No entanto, a presença dele nas proximidades depois do encaminhamento é viável para orientar e mesmo interagir com os participantes, porém, sua postura deve impactar o mínimo possível nos resultados.

2.3.2 O Mapeamento Mental Coletivo

O MMC se desenvolveu na semana seguinte ao mapeamento teste, no dia 20 de setembro de 2012, durante os períodos da tarde e noite, abrangendo alunos do Ensino Fundamental II, da EJA, professores e funcionários. Os materiais para o MMC ficaram disponíveis sobre mesas em dois espaços: a sala dos professores e o pátio coberto durante o período da entrada e recreio de ambos os turnos. Esses espaços foram escolhidos para possibilitar a participação de alunos, professores e funcionários. Como a metodologia para mapeamento mental coletivo não envolve grupos fechados de pessoas e há rotatividade de participantes, o tempo pôde ser controlado facilmente, contudo não se sabe com precisão a quantidade de pessoas que colaboraram. Os principais limites para o processo foram o espaço disponível na folha e a vontade das pessoas em participar. Os materiais disponibilizados foram: um pedaço de papel do tipo Kraft com 165 cm x 90 cm; lápis grafite e coloridos; giz de cera; régua; borracha e pincéis atômicos sobre uma mesa. Eles se mostram adequados ao processo.

Iniciar o mapa foi, talvez, o período mais demorado do MMC, assim como ocorreu com o teste. As pessoas não se sentiram confortáveis em inserir as primeiras representações na folha “em branco”. Elas buscaram de início, elaborar

algo como uma planta baixa do colégio, delimitando a sala dos professores e o arquivo morto. Houve nesta fase, além da preocupação geométrica, a preocupação de criar uma legenda para o que estava sendo representado. Contudo, notou-se que essa representação geométrica do espaço escolar se perdeu ao longo do processo conforme mudavam as pessoas que participavam dele. A legenda, que teve apenas a palavra “legenda” e alguns quadrados grafados, foi descontinuada.

Deste modo, o produto final do MMC não se parece com um mapa tradicional, pois não demonstra estar espacialmente orientado, como alguns geógrafos poderiam esperar. Abaixo, a FIGURA 10 se refere ao início do MMC.



FIGURA 10: MAPA MENTAL COLETIVO NO INÍCIO DO PROCESSO. Poucas pessoas participaram logo no início. Nota-se um funcionário, a folha de papel Kraft e alguns materiais. No caso, ele estava representando o almoxarifado do colégio. Os materiais estavam disponíveis no pátio durante o período noturno.
Fonte: O autor (2012).

Após iniciado o mapa, as pessoas passaram a participar em maior número e a interagir entre elas. Observaram-se alguns debates e discussões espontâneas entre elas a respeito do colégio. Alguns participantes expunham suas ideias oralmente e não as representavam no papel, sendo que em alguns casos outras pessoas se apropriaram dessas ideias e as marcavam no mapa. Outros, ainda, pediam a seus colegas para desenhar algo. Notou-se certo receio, principalmente dos alunos mais velhos da EJA, em expor para outras pessoas seus “desenhos”.

Outro detalhe interessante foi a interação amigável entre professores, alunos e funcionários, diminuindo, de certo modo, a distância hierárquica existente entre os grupos. Observa-se a seguir a FIGURA 11, referente ao MMC



FIGURA 11: ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO PARTICIPANDO DO MMC. Nota-se na imagem a participação de seis alunos no mapeamento final. Depois de iniciado, o número de participantes do processo aumentou.
Fonte: O autor (2012).

A presença do pesquisador próximo aos locais onde se realizou o mapeamento não interferiu nos resultados e não inibiu a participação das pessoas. Pelo contrário, algumas pessoas vieram até o pesquisador perguntar do que se tratava e como poderiam participar. Em vários momentos, inclusive, houve aproximação do mapa e conversas com os participantes, como ocorreram quando se solicitou o registro de algumas fotos do grupo.

De certo modo, algumas representações que serão apresentadas e analisadas em breve, apresentam características individualistas apesar do caráter coletivo do mapa. Vários nomes e assinaturas podem ser encontrados no material. Apesar desse viés individualista, em alguns casos os signos grafados por uma pessoa foram modificados por outras, que pintaram, contornaram, destacaram e completaram-nos com novas informações. Deste modo, o mapa mental coletivo se mostrou como uma produção social, no qual símbolos foram compartilhados e (re)apropriados.

As representações coletivas contidas no mapa foram denominadas de imagem mental do colégio, de modo semelhante à imagem de cidades de Lynch. Essa imagem final foi lida e interpretada de modo a fornecer informações para a análise do espaço escolar a partir de representações.

Não se pode omitir a surpresa com o produto final do MMC, pois ele não se parece com um mapa tradicional e difere também com relação à aparência de outros mapas mentais. Num primeiro momento, esse mapa “estranho” causou preocupação quanto à forma de leitura e interpretação a ser utilizada, pois ele não se encaixava nem como um mapa tradicional nem como um mapa mental convencional. Deste modo, não se sabia exatamente como tratá-lo. No entanto, notou-se que ele se assemelhava mais com os mapas mentais convencionais e, por isso, utilizou-se como referências as ideias propostas por Kozel e Smielli para interpretação de produtos cartográficos.

Abaixo, a FIGURA 12 corresponde ao mapa mental coletivo finalizado, que foi analisado. Ele representa uma imagem mental coletiva a respeito do colégio (uma figura maior referente a esse mapa pode ser conferida no ANEXO 2).

criação do mapa mental coletivo; observações de campo; a leitura e interpretação do mapa mental coletivo; e a síntese analítica do espaço do colégio.

Quanto aos processos de mapeamento mental coletivo teste (MMCT) e mapeamento mental coletivo final (MMC), constatou-se que o primeiro mostrou a viabilidade metodológica do mapeamento mental e que apenas pequenos ajustes quanto a alguns materiais deveriam ser feitos para o processo final. Com relação ao segundo, não se pode esconder a surpresa quanto ao seu produto final, que causou estranheza num primeiro momento devido à sua aparência inesperada e não tradicional se comparado com a cartografia tradicional ou mesmo com outros mapas mentais. No entanto, julgou-se que sua leitura e interpretação poderiam acontecer mesmo a partir da Metodologia Kozel e de ideias propostas por Smilelli.

3 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO

O capítulo 3 tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos adotados para leitura e interpretação do mapa mental coletivo, bem como a análise desse material e a síntese analítica geográfica proposta como objetivo da pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO MAPA MENTAL COLETIVO

Finalizado o MMC e superada a estranheza com relação ao mapa mental produzido, observaram-se no mapa três grupos distintos: espaços menores do colégio representados (de acordo com a lista obtida no PPP da instituição); espaços representados que não existem no colégio; e elementos isolados, que não tem relação aparente com os dois outros grupos. Em seguida, em campo, foram feitas imagens referentes a esses grupos, além da obtenção de informações por meio de conversas espontâneas com alunos, professores e funcionários. Cada grupo é formado por conjuntos de signos, cada qual com informações a serem analisadas. Para análise dos conjuntos foi utilizada uma adaptação da metodologia Kozel e ideias de Simielli já apresentadas. A partir disso, foram utilizadas quatro etapas de análise dos conjuntos:

1. Forma de representação e distribuição dos elementos mapeados: forma de representação dos elementos em ícones, linhas, polígonos, letras, palavras, números etc. e distribuição desses elementos em quadros, com ou sem perspectiva, isolados, na parte superior ou inferior no mapa.
2. Análise dos elementos mapeados: especificidade dos elementos (representação dos elementos da paisagem natural, do espaço arquitetônico, elementos móveis e humanos etc.) e outros aspectos ou particularidade representados no conjunto.
3. Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: estabelecer a codificação das mensagens veiculadas ao conjunto a partir do referencial teórico e das informações obtidas em campo.

4. Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: as informações obtidas a partir da etapa anterior foram sintetizadas de modo a expor a mensagem veiculada ao conjunto.

3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES REFERENTES AOS ESPAÇOS MENORES EXISTENTES NO COLÉGIO

Os espaços menores do colégio representados se referem às representações espaciais feitas de algum modo pelas pessoas participantes. Dos vinte e um espaços internos e externos existentes e listados a partir do PPP do colégio, doze foram representados no mapa mental coletivo. Sabemos, de acordo com o referencial teórico, que cada espaço arquitetônico é composto por características específicas resultantes, principalmente, de suas funções. Cada espaço tem sua arquitetura, mobiliário e regras de acordo com a função que desempenha. A seguir, será apresentada a análise desses espaços organizados em ordem alfabética.

3.2.1 Almoxarifado

O almoxarifado, popularmente conhecido como arquivo-morto, é o espaço destinado a guardar documentos por até 20 anos, conforme a legislação brasileira. No colégio em questão, o almoxarifado se localiza próximo a sala dos professores, por onde o acesso é feito. As principais pessoas que utilizam esse espaço são os funcionários, sobretudo da secretaria. Caracteriza-se por ser um espaço delimitado por paredes, porta e com acesso restrito a um grupo de funcionários.

Forma de representação e distribuição dos elementos mapeados: um conjunto de signos formado por ícones, palavras e polígonos representa o almoxarifado. O conjunto foi distribuído próximo a uma das extremidades horizontais do mapa, em sua metade. Foram representados os ícones livros e um rosto triste em forma de *emoticon*; a frase “arquivo morto = sala de cacarecos” e um retângulo

delimitando o espaço ocupado pelo arquivo. Abaixo, imagem do conjunto de signos correspondente ao almoxarifado (FIGURA 13).

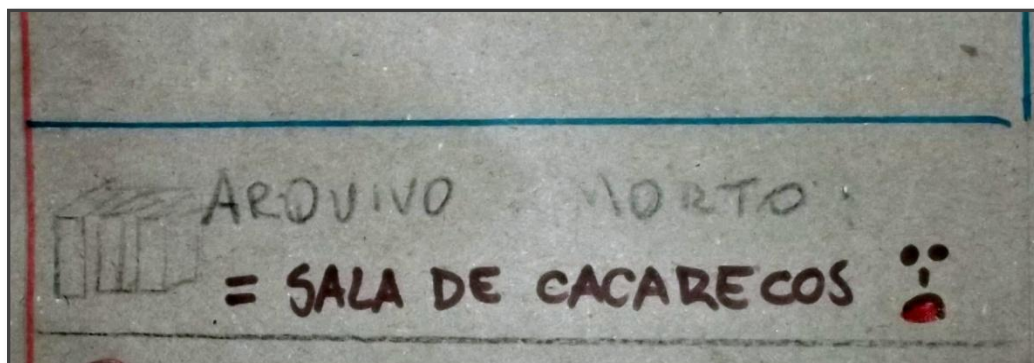


FIGURA 13: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO ALMOXARIFADO. Notam-se os ícones indicativos a livros e a expressão facial triste em forma de *emoticon*, além das palavras “Arquivo Morto = sala de cacarecos” e o retângulo delimitando o espaço. Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos representados correspondentes ao arquivo morto fazem referência ao espaço arquitetônico, objetos e ao elemento humano.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: entende-se, a partir das representações referentes ao almoxarifado, que a quantidade de objetos velhos, usados e sem valor é um fator que desagrada às pessoas que utilizam esse espaço. Em campo, foi observado que além de documentos antigos, o almoxarifado da escola serve de depósito para outros objetos, como escadas, bobinas de papel e caixas de papelão contendo diversos outros materiais (ver FIGURA 14).



FIGURA 14: ALMOXARIFADO. Nota-se que em um espaço pequeno é guardada uma grande quantidade de coisas.
Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a partir da análise das representações e do trabalho de campo, considerou-se o arquivo morto da escola um espaço funcional rigidamente limitado com características tofóbicas, devido, principalmente, a falta de espaço decorrente da quantidade de objetos guardados nele.

3.2.2 Banheiros para Alunos

Há quatro banheiros no colégio em questão: dois deles para funcionários e professores e dois para estudantes, separados por sexo. No entanto, os banheiros para alunos foram os únicos representados no mapa. Esses espaços caracterizam-se por serem delimitados por paredes e portas, sendo utilizado, preferencialmente, por alunos.

Forma de representação e distribuição dos elementos mapeados: dois conjuntos de signos representam os banheiros para alunos do colégio. Em um dos conjuntos distribuído próximo a metade de uma das extremidades horizontais, nota-

se o ícone de uma de pessoa do sexo masculino de costas urinando em um vaso sanitário. Na parte superior, à direita está escrito “Reforma no banheiro!” e “BWC” (FIGURA 15).

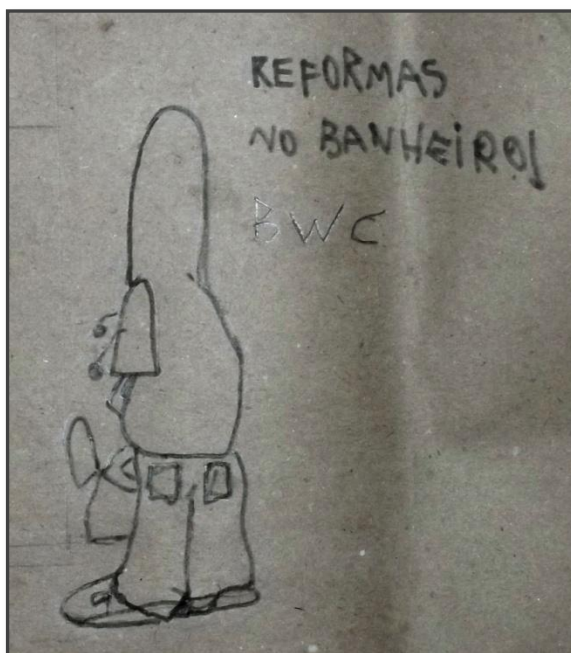


FIGURA 15: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO BANHEIRO PARA ALUNOS. Notam-se os ícones referentes ao estudante, ao vaso sanitário e as palavras “reformas no banheiro!” e “BWC”.

Fonte: O autor (2012).

No outro conjunto, distribuído próximo à outra extremidade lateral, apenas as palavras “Aluna Arlete – Esta Escola falta organização é muito Bom de Estudar mas tem que ter organização reformar a cozinha que e muito pequeno arumar os banheiros que não tem torneira não tem caixa de descarga todos estragados de falta de ter organização” (sic) se referem ao espaço em questão (FIGURA 16). A partir da identificação da aluna, inferimos que tais representações fazem referência ao banheiro feminino.



FIGURA 16: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTE AO BANHEIRO PARA ALUNAS. Nota-se a representação espacial do banheiro à esquerda e a frase “[...] arumar os banheiros que não tem torneira não tem caixa de descarga todos estragados de falta de ter organização” (sic). Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: No primeiro conjunto, o ícone faz referência ao elemento humano e a um objeto. No segundo conjunto, as palavras referem-se a objetos que tornam o espaço funcional.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a relação entre os elementos mapeados indicam que os banheiros dos estudantes não atendem às suas funções adequadamente devido ao mau estado de conservação de ambos. Em campo, nota-se que, sobretudo, o banheiro para estudantes masculinos apresenta problemas, como vandalismo, má conservação e pouca iluminação (ver FIGURA 17).



FIGURA 17: BANHEIROS PARA ALUNOS. A imagem da esquerda refere-se ao banheiro para alunos do sexo masculino, onde é possível notar pichações. À noite, a iluminação desse espaço é considerada fraca. A imagem da direita corresponde ao banheiro para alunos do sexo feminino.

Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a partir das informações obtidas através do mapeamento e da observação de campo, considerou-se os banheiros do colégio para alunos espaços com aspectos tofóbicos devido, sobretudo, ao mau estado de conservação e de manutenção.

3.2.3 Bicicletário

Bicicletário é o espaço destinado ao estacionamento de bicicletas. É equipado com um paraciclo onde os veículos podem ser presos. É utilizado normalmente por alguns alunos e professores dos turnos da manhã e tarde. Caracteriza-se por ser um espaço externo, delimitado por muros cujo acesso dos usuários é feito por um portão.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto de representações localizado à esquerda de uma extremidade horizontal do mapa refere-se ao bicicletário do colégio. Esse conjunto é formado somente por ícones. Esses ícones

referem-se à: rato, bueiro com mau cheiro, mesa e cadeira velhas, bicicleta, parede com o reboco caído e pichações (FIGURA 18).



FIGURA 18: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE AO BICICLETÁRIO. As representações sugerem um espaço bastante degradado. Os ícones correspondem a rato, entulhos, pichações, paredes mal conservadas e bicicleta.

Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos mapeados fazem referência a objetos, ao espaço arquitetônico e elemento natural, no caso, o rato.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a correlação dos elementos mapeados indica que o bicicletário é mais um espaço degradado do colégio, que funciona como depósito de materiais velhos. Pode-se considerar que é um espaço em processo de topocídio. Em campo constatou-se as más condições do espaço representadas no mapa e que nenhuma bicicleta estava estacionada nele (ver FIGURA 19).



FIGURA 19: BICICLETÁRIO. Em campo, constatou-se que esse espaço encontra-se degradado e há bastante entulho. Sua função de servir de estacionamento para bicicletas é prejudicada.
Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: em síntese, a análise das representações e as informações obtidas em campo caracterizam o bicicletário do colégio como mais um espaço tofóbico devido a sua degradação, má conservação e desuso.

3.2.4 Cozinha

A cozinha do colégio é o espaço onde os alimentos são preparados para consumo por alunos, professores e funcionários. O acesso a esse espaço é permitido apenas a funcionários do colégio, sobretudo às cozinheiras. Caracteriza-se por ser um espaço interno, delimitado por paredes, porta e janela. O colégio não tem refeitório, sendo que as pessoas se alimentam no pátio coberto ou na sala dos professores.

Localização dos elementos mapeados: dois conjuntos de signos representam a cozinha. Em um deles, que avança de uma extremidade horizontal até quase o centro do mapa, formado por ícones e palavras, uma pessoa com feição

triste, um rosto triste do tipo *emoticon* e um balão de pensamento (como os de histórias em quadrinhos) e a frase “Cardapio - Xega de sopa” (sic) são notados (FIGURA 20).

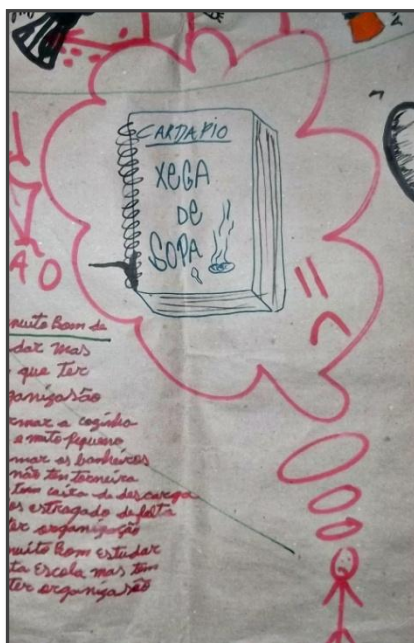


FIGURA 20: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À COZINHA I. Notam-se ícones referentes ao cardápio, a pessoa com feição triste e o balão de pensamento, além da frase “Cardapio – Xega de sopa” (sic).
Fonte: O autor (2012).

Em outro conjunto, distribuído próximo à metade de uma extremidade horizontal, buscou-se representar o espaço da cozinha por meio de um retângulo com alguns ícones em seu interior, como pias, mesas e cadeiras. Nesse conjunto existe ainda a frase “Aluna Arlete - Esta escola falta organização é muito bom de estudar mas tem que ter organização reformar a cozinha que é muito pequeno...” (sic) e a palavra “Cozinha” (FIGURA 21). Apesar de o mapeamento ser realizado coletivamente, alguns participantes preferiram marcar a individualidade no mapa. Outros casos semelhantes serão destacados em breve.



FIGURA 21: CONJUNTO DE SIGNOS REFERENTES À COZINHA II. Nota-se uma representação espacial por polígono e ícones referentes a objetos. Ainda, lê-se a frase “Aluna Arlete - Esta escola falta organização é muito bom de estudar mas tem que ter organização reformar a cozinha que é muito pequeno...” (sic) e a palavra “Cozinha”. Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: em um dos conjuntos os ícones representam elementos humanos e um objeto (cardápio). Em outro conjunto, o polígono limita o espaço físico da cozinha e as palavras demonstram preocupação com aspectos funcionais e a falta de espaço.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: ambos os conjuntos de representações se referem à cozinha do colégio de forma negativa. Um revela preocupações quanto ao cardápio que comumente oferece sopa. O outro revela que o espaço físico da cozinha é pequeno para sua função. Em campo, constatou-se que sopas ou outras comidas como risoto e arroz com carne, são comumente servidas aos alunos, professores e funcionários, o que parece desagradar alguns. Quanto ao tamanho, a cozinha não pareceu grande, mas estava organizada e limpa (ver FIGURA 22).



FIGURA 22: COZINHA. Esse espaço demonstra ser organizado e limpo, contudo, as representações referentes a ele indicam que é pequeno.

Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a partir da análise das representações e do trabalho de campo, pode-se assumir em síntese que a cozinha tem pouco espaço e, por isso, não atende adequadamente à sua função. Além disso, o cardápio com sopas frequentes desagrada a algumas pessoas.

3.2.5 Laboratório de Informática

O laboratório de informática é o espaço destinado ao uso de computadores conectados à *Internet* para aulas e pesquisas. No caso do laboratório do colégio em questão, é comumente utilizado por professores, funcionários e grupos pequenos de alunos, pois uma grande quantidade de usuários, ao mesmo tempo, não é suportada pelos equipamentos e pela rede. No entanto, o acesso a esse espaço e o uso dos computadores é controlado por um funcionário específico. É um espaço interno, delimitado por paredes, janelas e porta.

Localização dos elementos mapeados: dois conjuntos de signos referentes ao laboratório de informática foram representados. Em um deles, distribuído na extremidade de um limite horizontal, ícones representando caixas de computadores, aranha e teia de aranha, e as palavras “computadores novos parados”, “Sony”, “LCD” e “Tela Led” foram representados (FIGURA 23).

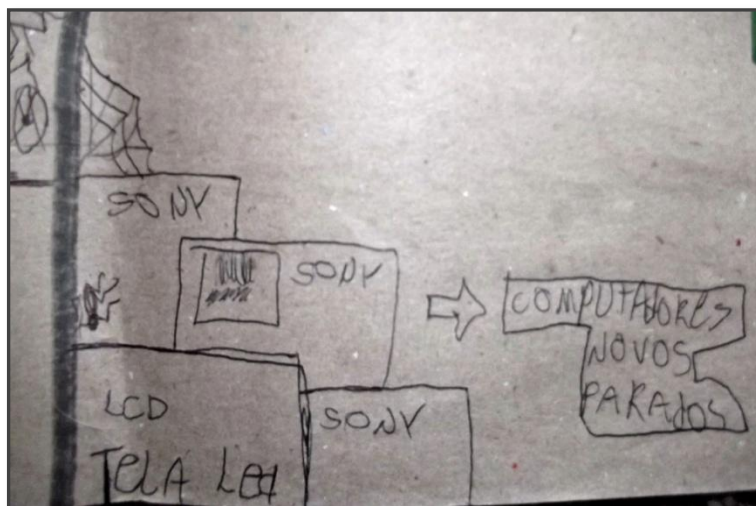


FIGURA 23: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDE AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA I. Notam-se ícones referentes a caixas empilhadas de componentes de informática, aranha e teia de aranha, além da frase “computadores novos parados”.

Fonte: O autor (2012).

No outro conjunto, distribuído no centro do mapa, ícones se referem a caixas de computador empilhadas e a uma tela, teclado e gabinete montados. Ainda há a palavra “informatica” e “computadores n6vos guardados” (sic) (FIGURA 24).

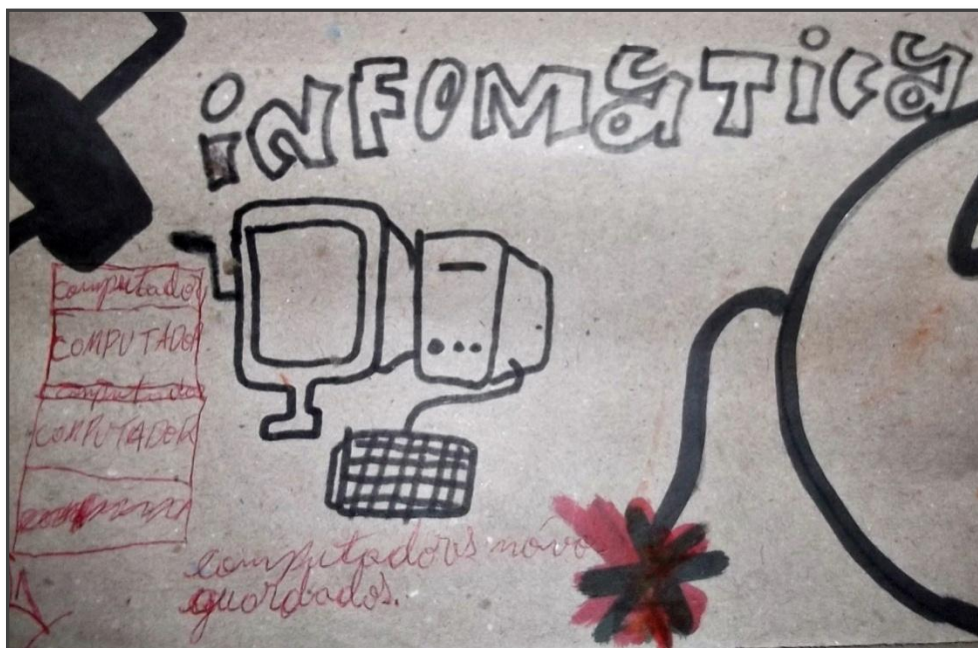


FIGURA 24: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDE AO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA II. Notam-se os signos referentes a caixas empilhadas de componentes de informática e a um computador montado, além da frase “computadores novos guardados” (sic).

Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos mapeados no primeiro conjunto se referem a objetos e elementos naturais (aranha e sua teia). No segundo conjunto, os elementos fazem referência apenas a objetos.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a correlação entre os elementos mapeados indica que o laboratório de informática não cumpre sua função adequadamente. Em campo observou-se que realmente existem computadores encaixotados e empilhados em um canto do laboratório. Os computadores em funcionamento são antiquados se comparados aos que estão guardados (ver FIGURA 25). A degradação natural representada pela aranha e sua teia podem fazer referência ao período de quase um ano que os computadores estão guardados. A funcionária responsável pelo espaço informou que os computadores guardados não podem substituir os antigos em uso, pois esses são provenientes de um convênio com o Governo Federal, enquanto os antigos e o laboratório pertencem ao Governo Estadual.



FIGURA 25: LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA. Em campo constatou-se a existência de computadores encaixotados e empilhados em um canto.

Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: em síntese, os elementos mapeados e o trabalho de campo indicam que o laboratório de informática se caracteriza como um espaço funcional, mas que não atende adequadamente a sua função, sobretudo, pelos computadores antigos em uso, em detrimento dos mais novos guardados por motivos burocráticos.

3.2.6 Pátio Coberto

O pátio coberto é o espaço destinado à recreação dos alunos e a interação social. Além disso, serve para a circulação de professores e funcionários e a prática de diversas atividades em dias chuvosos. No caso do colégio em questão, o pátio coberto é utilizado também como refeitório e auditório. É freqüentado por professores, alunos e funcionários e seu acesso não é restrito a determinado grupo. Caracteriza-se por ser um espaço interno, delimitado apenas por paredes e portas de outros espaços, como a cozinha, a secretaria e a sala dos professores e funcionários.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto de signos referente ao pátio da escola foi elaborado. Esse conjunto se encontra distribuído em um dos limites verticais do mapa. As formas de representação desse espaço foram ícones, palavras e polígono. Quanto aos ícones, foram representadas duas caixas de som. Um polígono retangular delimita o espaço do pátio. Acima do polígono está escrito “Pátio”. No centro do polígono está escrito em destaque “Música”, logo abaixo “preferencia som Minimal” e ainda mais abaixo “Colocar umas caixas de som!”. Há ainda algumas palavras borradas que não foi possível lê-las (FIGURA 26).

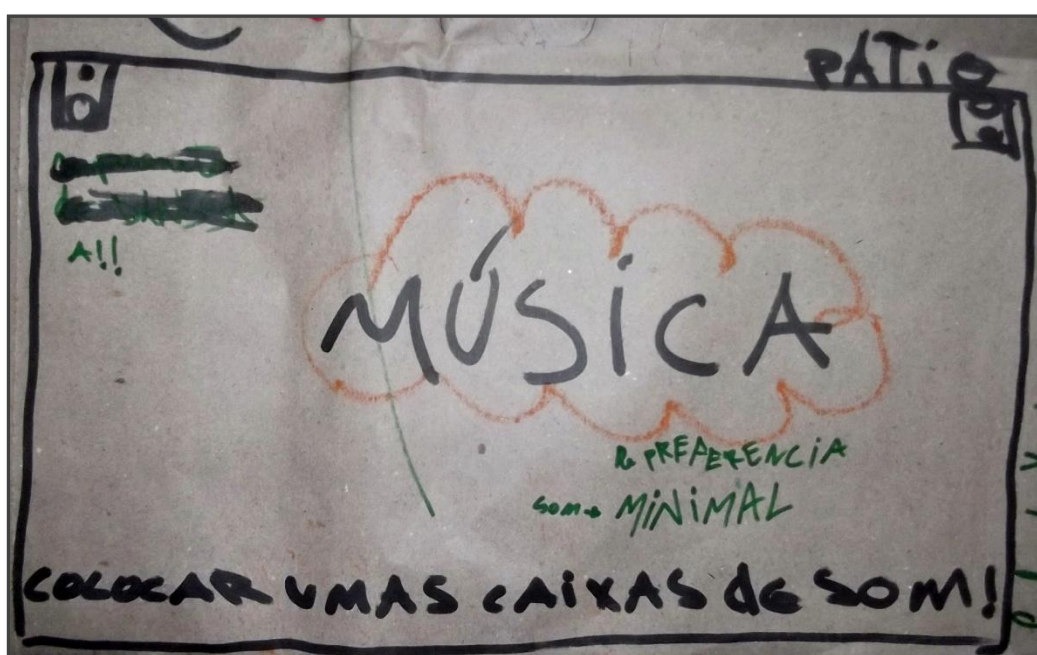


FIGURA 26: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE AO PÁTIO. Nota-se a representação espacial com um polígono e ícones referentes a caixas de som. Além disso, notam-se as palavras “pátio” e “música”, além das frases “preferência som – Minimal” e “colocar umas caixas de som!”.

Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos mapeados fazem referência ao espaço arquitetônico e a aspectos culturais.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a análise dos elementos mapeados indica o pátio como um espaço limitado de socialização entre pessoas no colégio. Além disso, é um espaço que demonstra potencial para ser apropriado por grupos, mas isso parece não ocorrer de modo significativo. Em campo, observou-se a existência de caixas de som nesse espaço, mas elas não funcionam (ver FIGURA 27). Músicas poderiam ser utilizadas para tornar o espaço mais familiar e identitário com grupos.

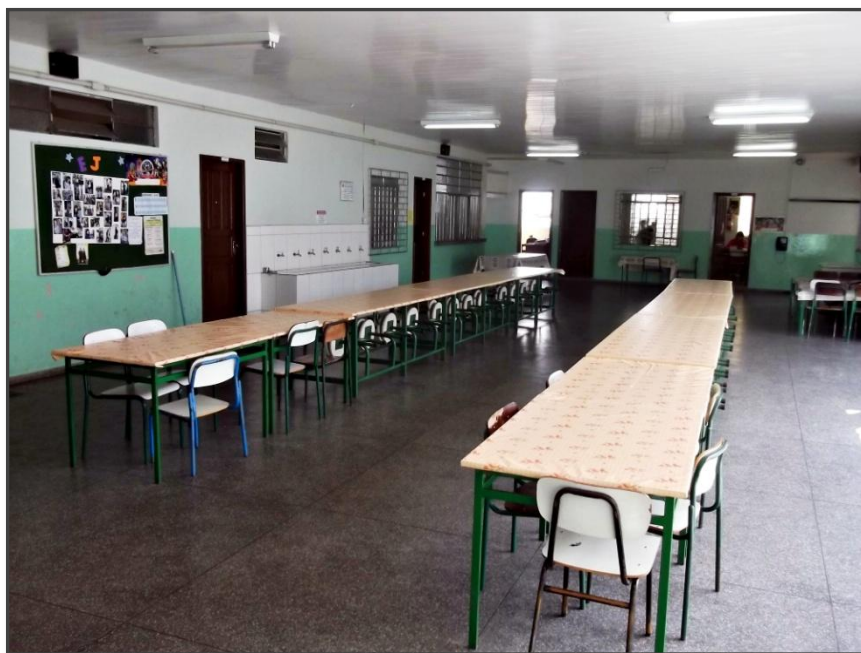


FIGURA 27: PÁTIO. O pátio divide função como refeitório, por isso as mesas e cadeiras. Existem caixas de som espalhadas por ele, mas elas não são usadas.

Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a análise das representações e a observação de campo revelam que o pátio coberto é um dos poucos espaços do colégio com potencial para promover a socialização entre as pessoas, mas se apresenta como um espaço reificado que não permite apropriação simbólica significativa de pessoas e grupos.

3.2.7 Salas de Aula

As salas de aula são os espaços destinados à relação professor/alunos e ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O colégio em questão não tem salas ambiente. Esses espaços são frequentados por alunos e professores, principalmente. Caracteriza-se por ser um espaço interno, limitado por paredes, janelas e porta.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto de ícones e palavras distribuído acima da representação do bicicletário, próximo ao limite horizontal do mapa, referem-se às salas de aula. Os ícones representam duas lâmpadas

fluorescentes e está escrito “Aluna Roza - Este colégio tem que ter tequino para arumar as lâmpáda de luz e reformar o pizo que esta saindo que e de taquinho” (sic) (FIGURA 28). Não há referência direta entre esses elementos e as salas de aula, no entanto, em campo constatou-se que a maioria das salas de aula do colégio possui lâmpadas fluorecentes e piso de tacos.

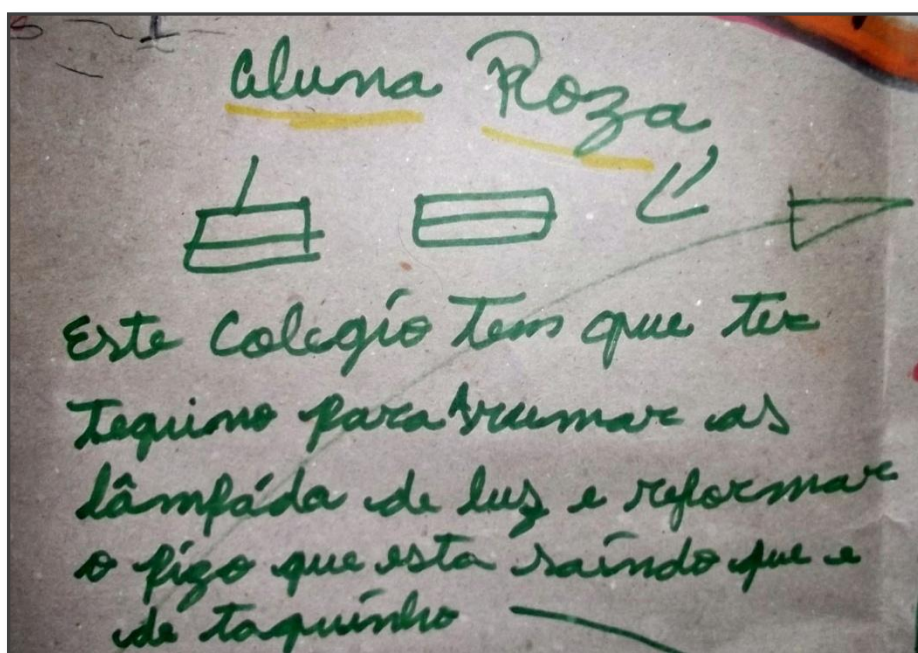


FIGURA 28: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE ÀS SALAS DE AULA. Nota-se o ícone referente a lâmpadas fluorescentes e a frase “Aluna Roza - Este colégio tem que ter tequino para arumar as lâmpáda de luz e reformar o pizo que esta saindo que e de taquinho” (sic).
Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos mapeados se referem ao espaço arquitetônico do colégio. Além disso, reivindicam um funcionário responsável pela manutenção. Há, também, identificação da aluna que criou a representação.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a correlação entre os elementos mapeados aponta para problemas em relação à conservação das salas de aula do colégio e a falta de pessoas responsáveis pela manutenção dos espaços. Em campo, observou-se que os tacos do piso de várias salas estão soltos ou foram removidos, já algumas lâmpadas não acendiam (ver FIGURA 29). Convém destacar a identificação da aluna que participou do mapeamento, expondo seu nome, como revelado anteriormente.



FIGURA 29: SALA DE AULA. No colégio existem 16 salas de aula, mas todas são semelhantes. Notam-se o piso de tacos que facilmente se soltam e as lâmpadas fluorescentes. No caso de algumas salas, as lâmpadas fluorescentes tubulares foram substituídas por fluorescentes compactas.

Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: em síntese, os elementos mapeados e a observação de campo revelam as salas de aula do colégio como espaços funcionais mal conservados, com características topofóbicas.

3.2.8 Sala dos Professores e Funcionários

A sala dos professores e funcionários é o espaço destinado a reuniões pedagógicas, cumprimento de hora-atividade e descanso de professores e funcionários. Caracteriza-se por ser um espaço interno, delimitado por paredes, janelas e porta e seu acesso é restrito a professores e funcionários.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto de signos composto de ícones, palavras e polígono representa a sala dos professores. Esse conjunto se apresenta distribuído na metade de uma das extremidades horizontais. Os ícones representam moscas, dois ratos e um professor. As palavras são: “Sala dos

professores”, “Um professor sem ilusão!!”. Um polígono retangular representa os limites da sala dos professores. Há ainda dois elementos isolados: os números “4:20”, que fazem referência ao consumo de maconha e as letras “LCLE JULG + May” envoltas por coração (FIGURA 30).

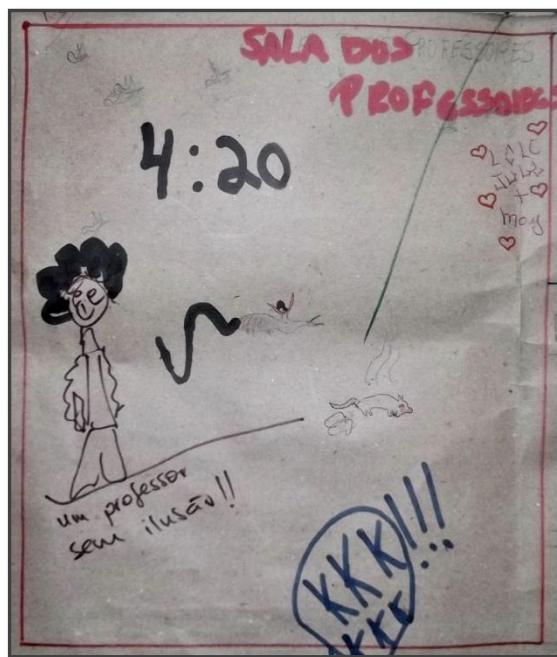


FIGURA 30: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À SALA DOS PROFESSORES. Notam-se ícones referentes a ratos, ratos e professor, além das palavras “Sala dos professores” e “Um professor sem ilusão!!”. Há ainda outros signos isolados.
Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos fazem referência à figura humana do professor e elementos naturais (ratos e moscas). Apesar de o nome ser sala dos professores e funcionários, nenhuma representação diz respeito a esse último grupo. Ratos e moscas são comumente associados à sujeira e a espaços mau cuidados. Os limites representados por um retângulo demonstram isolamento desse espaço em relação aos demais.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a correlação dos elementos mapeados indica má conservação da sala dos professores e seu isolamento em relação a outros espaços. Durante as observações de campo (ver FIGURA 31) foi notada a presença de moscas na sala e alguns professores relataram que comumente ratos são avistados circulando próximo a

esse espaço. A representação humana com a frase “Um professor sem ilusão!!” subscrita parece demonstrar que o dia-a-dia do professor acontece em meio a tantos problemas representados no mapa.



FIGURA 31: SALA DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS. Em campo constatou-se alguns dos problemas representados no mapa, como moscas e ratos.
Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a partir da análise dos elementos do mapa e de informações obtidas em campo, inferiu-se que a sala dos professores e funcionários é um espaço de refúgio, sobretudo, dos professores, mas se encontra mal conservado e com características topofóbicas.

3.2.9 Secretaria

A secretaria do colégio é onde as atividades administrativas se desenvolvem. Seu acesso é exclusivo a funcionários administrativos. É um espaço interno, delimitado por paredes, janelas e porta.

Localização dos elementos mapeados: apenas uma inscrição “Nova Secretaria urgente!!” faz referência a esse espaço. Ela se encontra distribuída em um dos limites horizontais do mapa, à esquerda (FIGURA 32).

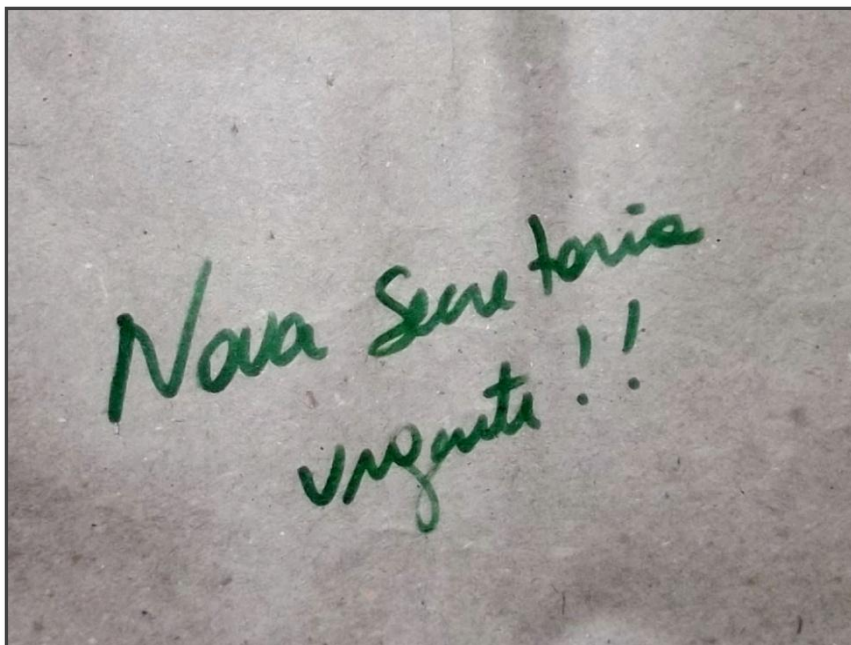


FIGURA 32: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À SECRETARIA. Apenas as palavras “Nova Secretaria urgente!!” foram representadas.
Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: as palavras fazem referência ao espaço arquitetônico do colégio. A palavra “urgente” soa como um pedido de socorro por um novo espaço.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: o elemento mapeado reivindica uma nova secretaria com urgência. Em campo, constatou-se que os funcionários desse espaço o consideram pequeno para o número de funcionários (apinhado) e abafado (ver FIGURA 33).



FIGURA 33: SECRETARIA. Em campo, notou-se que o espaço é pequeno para o número de funcionários. Além disso, funcionários relataram que esse espaço é abafado.
Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: em síntese, a análise dos elementos mapeados e informações de campo, apontam para a secretaria do colégio um espaço apinhado, topofóbico e que por isso não atende adequadamente a sua função.

3.2.10 Horta e Jardim

A horta e o jardim do colégio têm por objetivo proporcionar um espaço para práticas pedagógicas interdisciplinares e para aproximar alunos e professores de elementos naturais. No caso do colégio em questão, notou-se que parte da merenda oferecida aos alunos é retirada da horta, como a alface. É um espaço externo no qual o acesso é livre a professores, alunos e funcionários.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto distribuído em um dos limites horizontais do mapa, ao lado da representação da sala do professores, refere-se à horta e jardim do colégio. Nele estão os ícones que representam grama,

árvores e outras plantas. Há também as palavras “Jardim”, “Área para fumantes:” e “Fumodromo” e um polígono representado os limites do espaço (FIGURA 34).



FIGURA 34: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À HORTA E JARDIM. Nele notam-se ícones referentes a plantas e polígonos indicando os limites espaciais. Há ainda as palavras “Área para fumantes:”, “Jardim” e “Fumodromo”.
Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos mapeados se referem a elementos da natureza e espaço arquitetônico.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a correlação dos elementos mapeados indica duas situações possíveis: a de que as pessoas usam o jardim e a horta do colégio como local para fumar ou, que as pessoas gostariam que esse espaço tivesse essa função, pois a lei estadual 16.239 proíbe o uso de tabaco em espaço de estudo e trabalho, entre outros. No entanto, durante o trabalho de campo (ver FIGURA 35), constatou-se que alguns alunos do turno da noite fumam no jardim sem autorização, escondido.



FIGURA 35: HORTA E JARDIM. Esse espaço é uma das poucas áreas verdes do colégio. Apesar de proibido, alunos, sobretudo do período noturno, o utilizam para fumar.
Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a partir da relação dos elementos mapeados e as observações de campo, pode-se sintetizar que algumas pessoas, ou grupos de pessoas, se apropriam da horta e do jardim, mas resignificam esse espaço limitado. Para esses grupos, a horta e o jardim do colégio têm características topofílicas.

3.2.11 Quadra Poliesportiva

A quadra poliesportiva é o espaço destinado à prática de atividades físicas durante as aulas de Educação Física e a atividades recreativas, como dança e gincanas. É frequentada, sobretudo, por alunos em horário de aula e no recreio, além de professores dessa disciplina. Caracteriza-se por ser um espaço externo, limitado por muros e grades. Há um projeto para construção de uma cobertura do tipo ginásio na quadra do colégio.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto formado por um polígono, linhas, ícones e palavras representa a quadra poliesportiva do colégio.

Esse conjunto se encontra distribuído na intersecção de dois limites do mapa, um vertical e outro horizontal. O polígono delimita o espaço da quadra enquanto linhas traçam suas marcas. Há um ícone de uma bola. Parte dele a reivindicação escrita “bola para os alunos”. Acima disso, em forma de *graffiti* aparece a expressão “Minha canxa” (sic) (FIGURA 36).

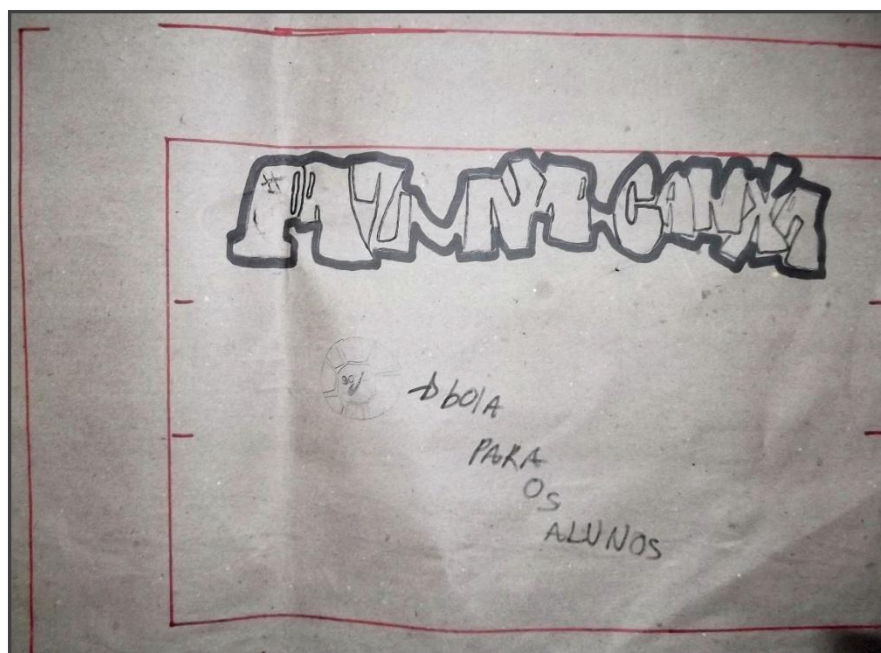


FIGURA 36: CONJUNTO DE ÍCONES CORRESPONDENTE À QUADRA POLIESPORTIVA. Nele é possível notar a representação poligonal do espaço, um ícone referente a uma bola de futebol e as palavras “Minha canxa” (sic) e “bola para os alunos”.
Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos representados se referem ao espaço arquitetônico e a objetos.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: a correlação dos elementos mapeados indica a apropriação do espaço da quadra poliesportiva pelas pessoas, no entanto, o seu uso fora do horário de aula está condicionado à autorização da administração do colégio. Durante o campo (ver FIGURA 37), nota-se que esse espaço só é utilizado para prática esportiva durante a aula de Educação Física. Nem mesmo durante o recreio esportes são praticados nele sem autorização da administração.



FIGURA 37: QUADRA POLIESPORTIVA. Esse espaço foi representado com um dos poucos que são apropriados pelas pessoas, mas também está submetido às normas da instituição escolar.
Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: em síntese, a análise das representações e o trabalho de campo indicam que o espaço correspondente à quadra poliesportiva do colégio é rigidamente limitado, porém com características topofílicas. No entanto, caracteriza-se por ser reificado e seu uso, portanto, condicionado às normas da instituição escolar.

3.2.12 Sala Externa

A sala externa tem por objetivo proporcionar um espaço para prática pedagógica, sobretudo em dias quentes e ensolarados. Como o acesso a esse espaço é livre, ele é utilizado também como um espaço de recreação e interação social durante intervalos e o recreio. Caracteriza-se por ser externo e delimitado pelas paredes de outros espaços, muro e telas do colégio. No colégio em questão, há planos de demolir esse espaço para a construção de uma nova secretaria e de um laboratório de informática.

Localização dos elementos mapeados: um conjunto de ícones distribuído na porção central do mapa representa a sala externa do colégio. Os ícones fazem referência aos bancos e mesas circulares com um tabuleiro de xadrez cada e ao quadro para giz (FIGURA 38).



FIGURA 38: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À SALA EXTERNA. Esse espaço foi apenas identificado, não revelando formas de apropriações pelas pessoas ou mesmo pela instituição.
Fonte: O autor (2012).

Análise dos elementos mapeados: os elementos mapeados se referem ao espaço arquitetônico.

Correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo: os elementos mapeados apenas identificam o espaço arquitetônico do colégio. Em campo observou-se que esse espaço é pouco frequentado e se encontra degradado e mal conservado (ver FIGURA 39).



FIGURA 39: SALA EXTERNA. Em campo contatou-se que esse espaço encontra-se mal conservado e pouco utilizado por professores e alunos. No entanto, é um dos poucos espaços do colégio com árvores. Fonte: O autor (2012).

Sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo: a partir dos elementos mapeados e do trabalho de campo é possível afirmar que a sala externa não é apropriada pelas pessoas ou grupo, que apenas a reconhecem dentre outros espaços do colégio.

3.3 ANÁLISE DOS ESPAÇOS REPRESENTADOS QUE NÃO EXISTEM NO COLÉGIO

Além dos espaços menores existentes no colégio, foram representados seis outros inexistentes, o que pode expressar ambições, desejos e ideias de pessoas e grupos que vivenciam o colégio diariamente. Tais representações indicam que as pessoas têm mais aspirações do que o arranjo espacial oferecido pelo colégio proporciona. São, deste modo, espaços imaginados com características topofílicas e que podem ser considerados ideais para determinada função, de acordo com quem os representou. São, no entanto, representações de espaços funcionais, sobretudo

internos e delimitados por paredes e porta, o que corrobora com a ideia de fracionamento e especialização do espaço escolar. São esses os espaços:

- “Salas para os alunos de bate papo com net”: as palavras “Salas para os alunos de bate papo com net” representam um espaço inexistente no colégio que teria a função de permitir o livre acesso à *Internet*. “Bate papo”, refere-se à socialização em ambiente virtual (FIGURA 40). Esta é uma questão curiosa, pois a escola é tida por muitos como um espaço de socialização, de relações entre as pessoas. No entanto, uma sala de conversa virtual remete a algo externo, uma fuga das relações sociais previstas e pré-estabelecidas pela instituição escolar. Assim, conforme Augé (1994), uma sala com tais características poderia ser classificada como não-lugar.

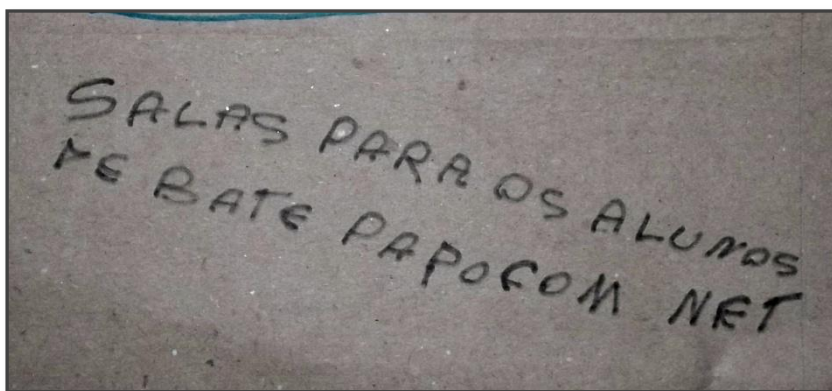


FIGURA 40: “SALAS PARA OS ALUNOS DE BATE PAPO COM NET”.

Fonte: O autor (2012).

- “Sala para funcionários”: as palavras “Sala para funcionários” remetem a um espaço funcional inexistente no colégio (FIGURA 41). Há ainda um polígono envolvendo essa frase. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio, a sala dos professores é denominada “sala dos professores e funcionários”, contudo, em campo, observou-se que raramente os funcionários do serviço geral frequentam esse espaço, salvo para limpeza. Parece haver uma barreira cultural que inibe a identificação de outros grupos com a sala dos professores e funcionários. Nota-se com isso, novamente, a reificação e hierarquização dos espaços do colégio e suas especializações funcionais.

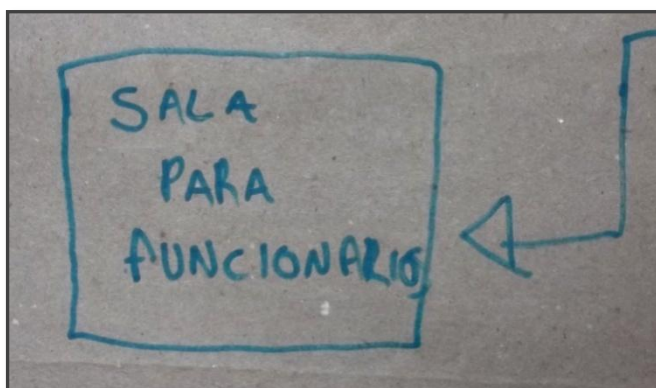


FIGURA 41: "SALA PARA FUNCIONÁRIOS".
Fonte: O autor (2012).

- "Área para fumantes" (sic): as palavras "Área para fumantes!" reivindicam um espaço exclusivo para fumantes no colégio (FIGURA 42), o que é proibido por lei no Paraná. Uma figura humana fumando próximo a uma placa de "autorizado" fumar são os ícones representados. Cabe destacar o símbolo da maconha na camiseta do elemento humano e os olhos vermelhos característicos dos usuários dessa droga. Esse é mais um exemplo de expressão de contracultura oposta a reificação espacial do colégio.



FIGURA 42: "ÁREA PARA FUMANTES!".
Fonte: O autor (2012).

- “Uma sala de Artes especial com materiais corretos”: linhas e palavras reivindicam um espaço apropriado para as aulas de Arte no colégio (FIGURA 43).

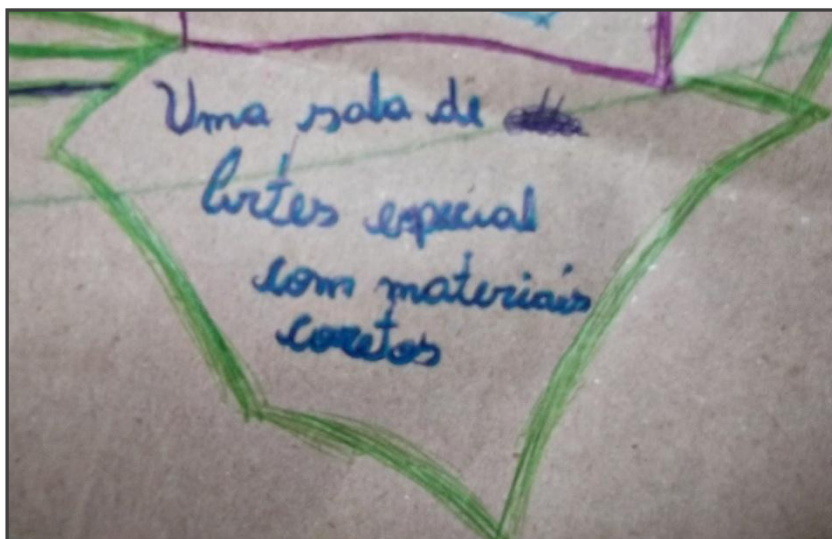


FIGURA 43: “UMA SALA DE ARTES ESPACIAL COM MATERIAIS CORRETOS”.

Fonte: O autor (2012).

- “Sala de ciência com laboratorio especial” (sic): assim como a sala de artes anteriormente apresentada, linhas e palavras reivindicam um espaço apropriado para as aulas práticas de Ciências no colégio (FIGURA 44). Em ambos os casos, a lógica espacial utilitária e a ideia de espaços monofuncionais permanece no imaginário das pessoas. Conforme esse pensamento, cada disciplina do currículo escolar poderia ter sua sala especializada, sua sala ambiente. Além disso, há alguns ícones isolados dentro do polígono, como corações e as letras “LCLE” e o nome “Juliana”.

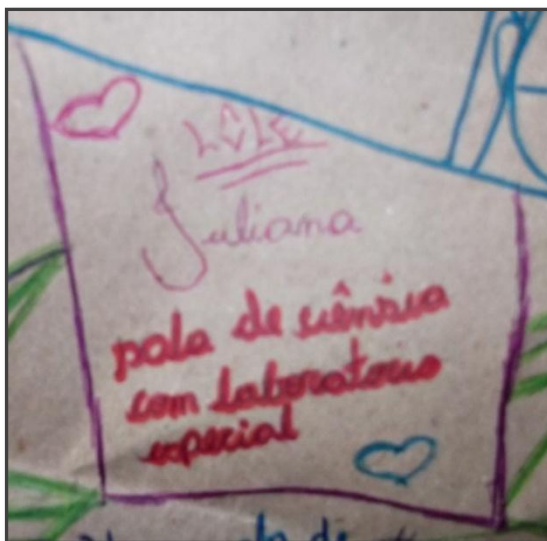


FIGURA 44: “SALA DE CIÊNCIA COM LABORATÓRIO ESPECIAL”.
Fonte: O autor (2012).

- “Salas com 2 andares!!” e “2º andar”: polígonos, ícones e palavras representam salas de aula dispostas em dois andares (FIGURA 45), como existe em outros colégios construídos de acordo com o Projeto-padrão 013. Um detalhe que chama atenção é que apenas nesse conjunto foram representadas mesas, cadeiras e o quadro negro. Além disso, é o único que representa o espaço físico de uma sala de aula, mesmo que inexistente no colégio. Há novamente a assinatura da pessoa que participou do processo.

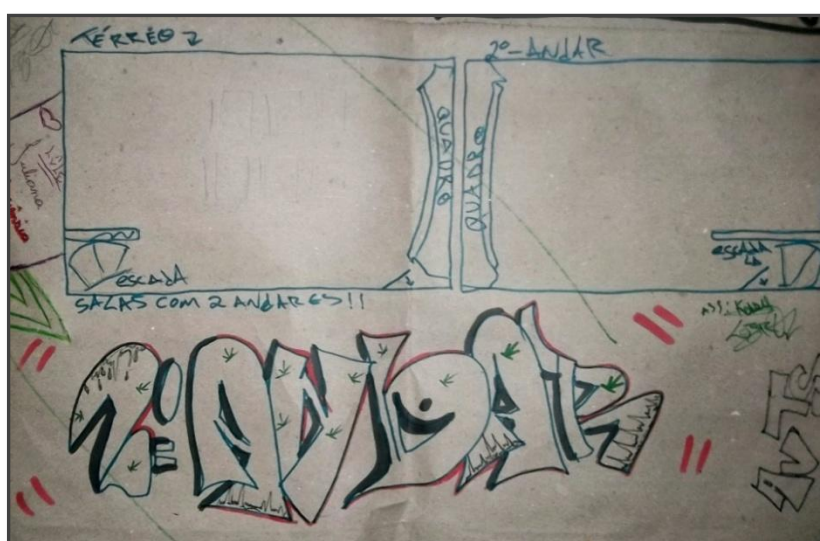


FIGURA 45: “SALAS COM 2 ANDARES!!” E “2º ANDAR”.
Fonte: O autor (2012).

3.4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES ISOLADAS

As representações isoladas correspondem a signos que não apresentam correlação direta com nenhum dos dois grupos acima, mas que podem revelar informações a respeito do espaço escolar. Quinze destes elementos foram representados, sendo que a alguns deles se referem a reivindicações por atividades que poderiam acontecer utilizando os espaços da instituição e outros a diferentes situações. São elas:

- “Aulas de dança de rua”: palavras (FIGURA 46).

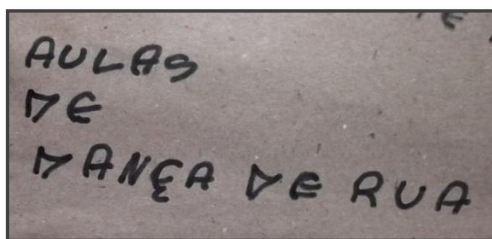


FIGURA 46: “AULAS DE DANÇA DE RUA”.

Fonte: O autor (2012).

- “Aulas de teatro” e “Aulas de técnica vocal”: palavras (FIGURA 47).

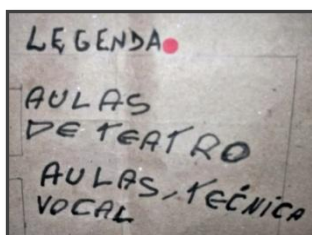


FIGURA 47: “AULAS DE TEATRO” E “AULAS DE TÉCNICA VOCAL”. Além disso, há ainda a palavra “legenda”, mas descontextualizada.

Fonte: O autor (2012).

- “Aula de artes”: palavras e um ícone em forma de lápis (FIGURA 48).



FIGURA 48: “AULA DE ARTES”.
Fonte: O autor (2012).

- “Aulas de Pintura!!”: palavras (FIGURA 49).

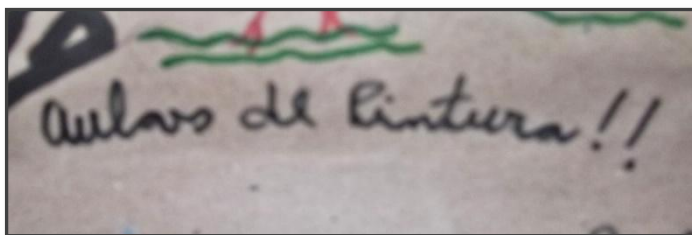


FIGURA 49: “AULAS DE PINTURA!!”.
Fonte: O autor (2012).

- “Armários para os funcionários e alunos” e “Melhorias para funcionários!”: ícones e palavras (FIGURA 50).

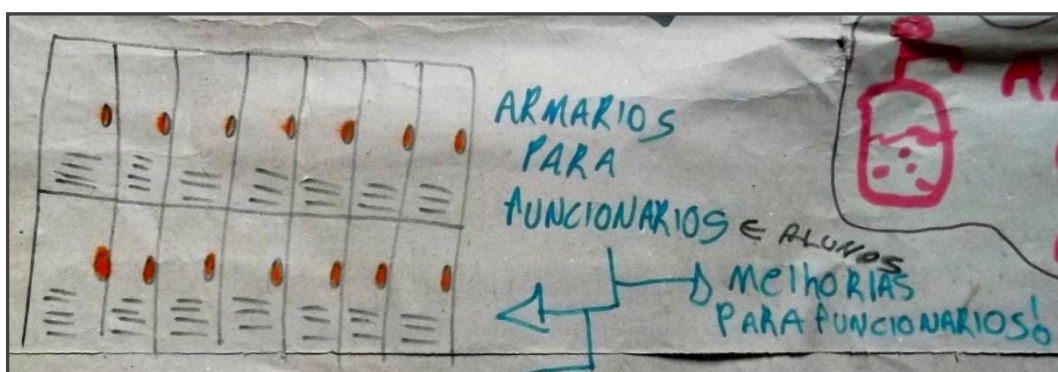


FIGURA 50: “ARMÁRIOS PARA OS FUNCIONÁRIOS E ALUNOS” E “MELHORIAS PARA OS FUNCIONÁRIOS!”.
Fonte: O autor (2012).

- “Aulas de Xadrez e Espanhol”: palavras (FIGURA 51).

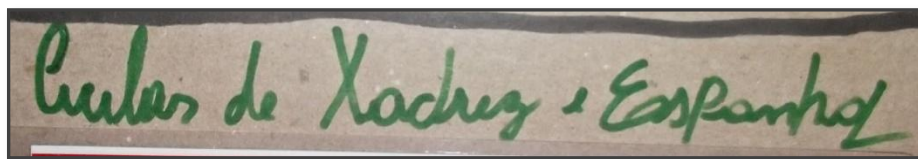


FIGURA 51: “AULAS DE XADREZ E ESPANHOL”.
Fonte: O autor (2012).

Além destas reivindicações outros elementos representados remetem a diferentes situações. São eles:

- “Álcool em gel” (sic): um ícone e palavras (FIGURA 52) remetem ao problema com a epidemia de H1N1 enfrentado principalmente a partir do inverno do ano de 2009, em Curitiba. Locais com grande concentração de pessoas, como escolas e o transporte público foram os principais afetados. O álcool em gel se mostrou como o principal recurso para esterilização das mãos diminuindo assim o risco de transmissão do vírus. Atualmente, mesmo com a epidemia controlada, ainda o álcool em gel é utilizado no colégio para higiene. Assim, estimamos que esse recurso se tornou um símbolo do colégio na imaginação de quem o representou.



FIGURA 52: “ÁLCOOL EM GEL”.
Fonte: O autor (2012).



FIGURA 54: CACHORRO. O cachorro simboliza o fim do expediente noturno para algumas pessoas.
Fonte: O autor (2012).

- “Escola!”: a palavra escola foi representada no mapa em forma de *graffiti* (FIGURA 55). Demonstra uma forma de contracultura e apropriação do espaço por um grupo. Parece se opor à identidade institucional formal do colégio e à explosão representada no mapa, simbolizando uma escola ideal.



FIGURA 55: REPRESENTAÇÃO DA PALAVRA ESCOLA A PARTIR DE UM MOVIMENTO DE CONTRACULTURA.
Fonte: O autor (2012).

- “Pas”(sic): a palavra paz e um ícone representando um coração são notados isolados no mapa como se fosse um pedido (FIGURA 56). Registros de casos de violência não são comuns no colégio, no entanto, essa representação pode fazer referência ao contexto atual da sociedade na qual o colégio está inserido, que parece banalizar e expor casos de todos os tipos de violência.

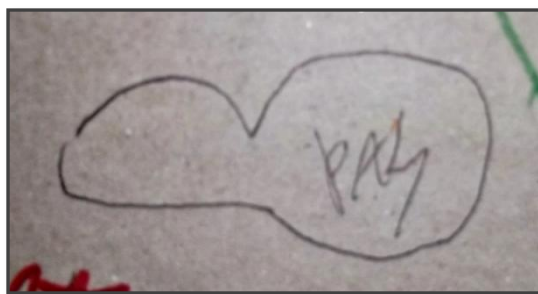


FIGURA 56: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE À PAZ.
Fonte: O autor (2012).

- “Pixação” (sic): nota-se a palavra “pixação” isolada no mapa mental coletivo (FIGURA 57). Convém destacar que a pichação é uma forma de contracultura, assim como o *graffiti*, que se opõem as normas institucionais e, inclusive, à legislação ambiental. Um espaço pichado se opõe a ideia de lugar.

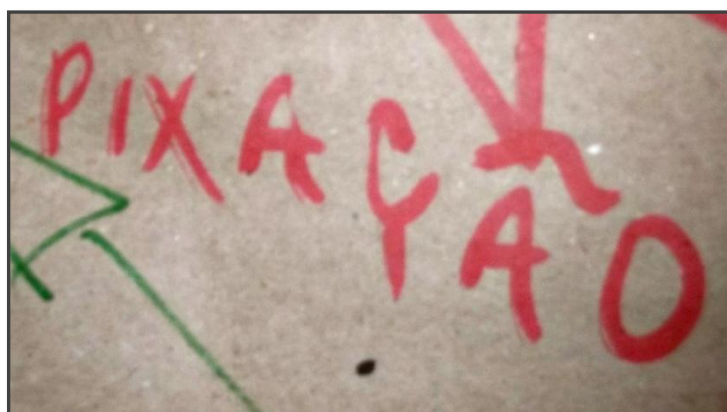


FIGURA 57: SIGNO EM REFERÊNCIA À PICHACÃO
Fonte: O autor (2012).

- Pombos: quatro pombos em forma de ícones foram representados no mapa (FIGURA 58). Em campo, constatou-se que há muitos pombos no colégio, sobretudo no beirais das construções. Os beirais quebrados favorecem a construção de ninhos de pombos nos forros (FIGURA 59). Popularmente, o pombo é tido como uma ave urbana associado à transmissão de doenças e a sujeira. Assim, um espaço com muitos pombos pode significar degradação e sujeira.



FIGURA 58: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE A POMBOS.
Fonte: O autor (2012).



FIGURA 59: PÁTIO DO COLÉGIO COM POMBOS. Em campo constatou-se que pombos se abrigam no forro do colégio.
Fonte: O autor (2012).

- Trem: um trem foi representado em forma de ícone no mapa (FIGURA 60). Essa foi a única representação de um elemento externo ao espaço físico ocupado pelo colégio. O trem acaba se constituindo em um marco sonoro do bairro onde se localiza o colégio, pois seu ruído intenso pode ser escutado nitidamente na região todos os dias (FIGURA 61).



FIGURA 60: CONJUNTO DE SIGNOS CORRESPONDENTE AO TREM.
Fonte: O autor (2012).



FIGURA 61: TREM. Imagem obtida a partir da entrada principal do colégio, na qual é possível notar o trem trafegando nas proximidades (no centro).
Fonte: O autor (2012).

- Violão: um ícone em forma de violão foi representado isolado no mapa (FIGURA 62). Possivelmente ele se refere a reivindicações por aulas de

música ou a aula de violão que ocorrem duas vezes por semana no intervalo do turno da tarde e da noite.



FIGURA 62: SIGNO
CORRESPONDENTE A UM
VIOLÃO.

Fonte: O autor (2012).

3.5 SÍNTESE ANALÍTICA DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA ABORDAGEM HUMANISTA GEOGRÁFICA

A análise do mapa mental coletivo revelou que o espaço do colégio em questão é, de modo geral, reificado e compartimentado em vários outros espaços menores, predominantemente funcionais e hierarquizados. Essas características formais do espaço escolar são facilmente identificadas no mapa. Ao que corresponde aos aspectos informais, não definidos pela instituição, inferiu-se que os espaços menores do colégio apresentam baixa imaginabilidade, além de aspectos topofóbicos e de não-lugar.

Por ser um espaço reificado, impõe-se ao colégio uma identidade institucional naturalmente impessoal, o que dificulta sua apropriação simbólica por grupos culturais e a livre socialização. As pessoas não demonstram perceber o espaço do colégio como familiar e de socialização, mas, sobretudo como um espaço funcional, hierarquizado, compartimentado e delimitado em espaços menores. Ficam

evidentes ao interpretar o mapa contrastes entre os aspectos formais e informais no espaço escolar analisado.

Uma socialização autorizada, permitida e prevista pela instituição escolar, diga-se assim, ocorre principalmente em espaços com livre circulação de pessoas, como no pátio coberto e na quadra poliesportiva. Mesmo assim, não é permitido que grupos se apropriem deles de modo pleno, estando sujeitos a normas, a leis e as limitações espaciais. Já os espaços menores delimitados por paredes, portas e janelas são essencialmente funcionais, normatizados e hierarquizados. Essas barreiras físicas demonstram criar “mundos” isolados. Necessidades pessoais, hábitos específicos, aspectos culturais e sociais são descartados em favorecimento a uma “fórmula” pronta de organização.

Ainda com relação a esses espaços menores do colégio, pode-se entender que possuem pouca imaginabilidade em decorrência, principalmente, de suas arquiteturas frias, a compartimentação funcional e a má conservação. Isso revela também sentimentos tofóbicos e que eles não atendem com qualidade as necessidades funcionais básicas. Além disso, contribuem para com o sentimento de tofobia as sensações de apinhamento e de pouca espaciosidade de alguns desses espaços, como a secretaria e o almoxarifado.

Outro fator preocupante revelado através da análise do material é que o colégio em questão apresenta características de não-lugar. Não exatamente as de um espaço de consumo, comunicação ou circulação, como proposto por Augé, mas sim como um espaço que não permite a construção de identidades pessoais, portanto, impessoal e não humanizado. Constatou-se isso a partir das poucas representações de elementos humanos no mapa, o que demonstra que as pessoas não se percebem no espaço, apenas o identificam. Outro ponto é a representação de fenômenos visuais em detrimento de outras experiências sensoriais. A grande quantidade de representações de elementos visuais revela distanciamento entre pessoas e espaços e que elas apenas os contemplam como meros expectadores. Além disso, a permanência no colégio parece ser medida em uma escala rígida de tempo, em decorrência das funções nele desempenhadas. Isso é revelado com destaque quando da representação do cachorro, que simboliza o fim do expediente no turno da noite.

Todas essas características espaciais que podem ser consideradas negativas fazem retomar a afirmação de Tuan (1983, p. 18) de que “os espaços do

homem refletem a qualidade dos seus sentidos e sua mentalidade”. No entanto, no caso do colégio em questão, qual é essa mentalidade? A da instituição escolar ou das pessoas? Se as pessoas não se identificam com o espaço escolar, ao menos reconhecem seus problemas funcionais e imaginam outros ideais. Por outro lado, se essa mentalidade representar a instituição escolar é ainda mais preocupante, pois ela é historicamente responsável pela educação formal e pela socialização de pessoas, sendo que o espaço escolar em questão, demonstra não atender, de modo adequado, nenhuma dessas responsabilidades. O espaço arquitetônico do colégio evidencia não ser completamente funcional e, ainda menos, humanizado. Sabe-se que, para os processos de ensino e aprendizagem possam se desenvolver, com qualidade, precisam ocorrer em espaços agradáveis e funcionais e, que isso pode refletir, inclusive nos índices de avaliação da educação feitos pelos governos. Assim, de acordo com o cenário apresentado, julga-se necessária a humanização do espaço do colégio em questão.

O fluxograma a seguir resume e organiza os aspectos referentes ao espaço escolar analisado (FIGURA 63).

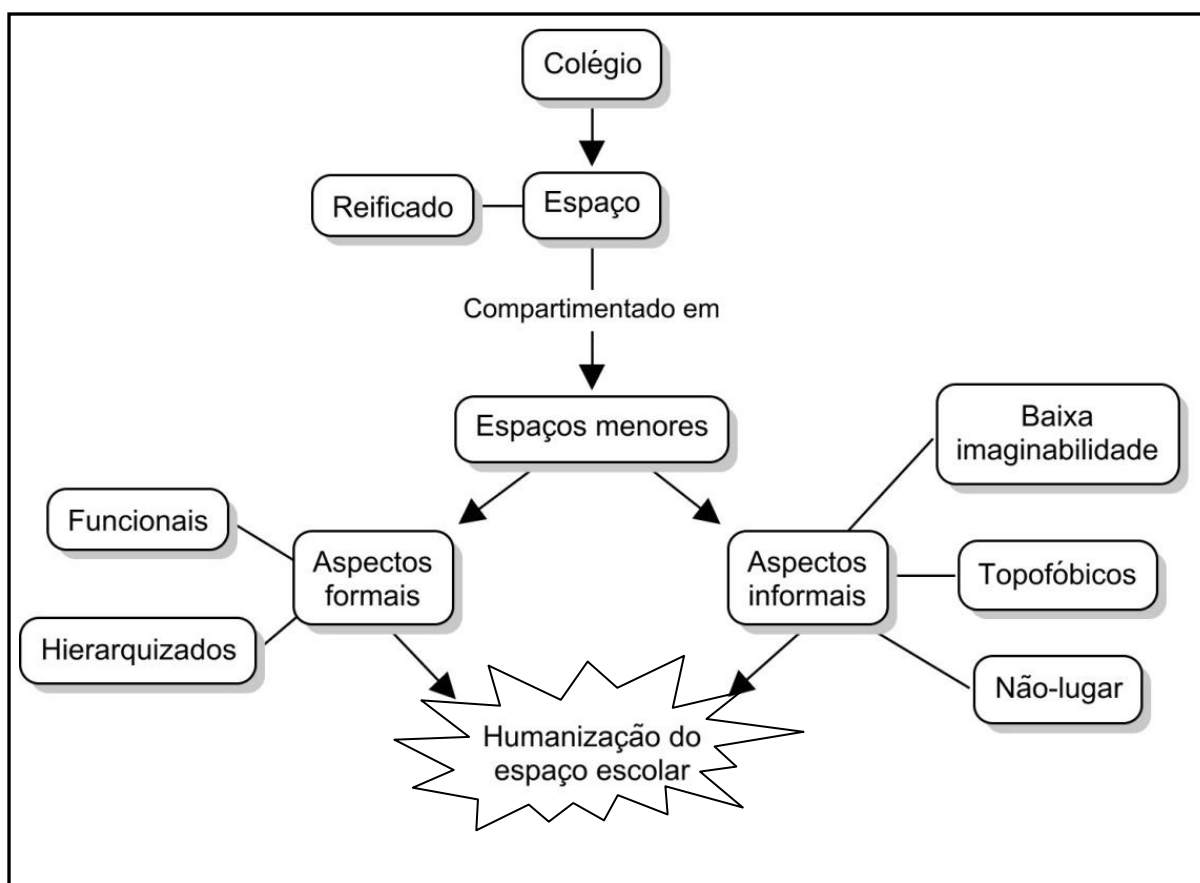


FIGURA 63: SÍNTESE ANALÍTICA DO ESPAÇO ESCOLAR
 Fonte: O autor (2012).

Projetos de escolas que permitem ser humanizadas, no qual são levados em consideração aspectos informais, existem em todo mundo, sobretudo na Europa. São os casos dos projetos do arquiteto estruturalista holandês Herman Hertzberger. Apesar de seu aporte estruturalista, as escolas projetadas pelo arquiteto agregam também experiências fenomenológicas. No entanto, como o objetivo desta pesquisa é compreender de que modo as pessoas significam o espaço do colégio, não cabe aqui um novo projeto arquitetônico para ele, mas a reinterpretação desse espaço edificado na década de 1960 e que permanece em uso. Assim, de acordo com o referencial teórico adotado, serão propostas a seguir algumas medidas que buscam humanizar o espaço arquitetônico escolar sem perder, contudo, sua importância formal historicamente atribuída. Essas medidas atendem não somente as necessidades do colégio em questão, mas qualquer outro em situação similar.

- Ações de toporeabilitação, recuperando espaços topofóbicos e a utilização de espaços ociosos para atividades culturais e criativas que valorizem a

identidade das pessoas e não apenas da instituição escolar. Tais atividades destacam o simbolismo e os discursos socialmente compartilhados.

- Manutenção e limpeza adequadas para manter os espaços em boas condições de uso e higiene, como as salas de aula e os banheiros, fazendo com que aparentem estar sendo mantidos por pessoas para pessoas.
- Valorização das áreas sociais, como os pátios e a quadra poliesportiva, permitindo que as pessoas se apropriem desses espaços e possam se relacionar neles de modo agradável e estimulante.
- Favorecer relações com a comunidade ao entorno. Como a maioria das pessoas que frequentam o colégio provém da comunidade próxima ao colégio, barreiras que separem e isolem o colégio dessa comunidade dificultam a identificação pessoal e reificam o espaço. Contudo, não se pode simplesmente propor a derrubada dos muros da instituição sem antes realizar trabalhos sociais com a comunidade, buscando melhores condições de segurança e bem estar. Outra medida possível é a execução de festas, jantares, palestras e outros eventos que atraiam moradores da comunidade, como pais de alunos, comerciantes, membros da igreja, artistas, entre tantos outros, de modo a demonstrar que a escola está integrada à comunidade e valorizar os talentos e experiências vividas dela, comunidade.
- Tornar alguns espaços polivalentes e estimulantes, com objetos com utilização secundária e que permitam as pessoas empregá-los de acordo com suas vontades e imaginações, podendo suprir, inclusive, aspirações pessoais. Podem se tornar espaços assim as salas de aula, corredores, pátios e espaços ao ar livre, como salas externas e a quadra poliesportiva.
- Atender, na medida do possível, as aspirações e desejos em relação aos espaços dos grupos de pessoas. Obviamente isso esbarra em questões financeiras (no caso da construção de novos laboratórios ou salas ambientes) e até mesmo legais (como no caso do fumódromo), mas reconhecer e atender a essas aspirações e desejos torna os espaços mais pessoais e familiares.
- Estimular o cuidado das pessoas com o próprio espaço. No entanto, para que isso ocorra, as pessoas devem se identificar com os espaços para que possam, assim, “cuidar do que é seu”. Não-lugares sofrem comumente com o descaso das pessoas, acúmulo de lixo, depredações e vandalismo

justamente por não permitirem que as pessoas se apropriem simbolicamente deles. Assim, estimular que as pessoas cuidem de espaços, envolve, primeiramente, tornar esses espaços humanizados, identitários.

3.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO 3

O Capítulo 3 teve por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados para leitura e interpretação do mapa mental coletivo e sua análise e síntese analítica geográfica proposta como objetivo da pesquisa.

Terminado o processo de mapeamento mental coletivo, observou-se em seu produto final três grupos diferentes: os espaços menores do colégio que foram representados; espaços representados que não existem no colégio; e elementos isolados. Em campo, foram obtidas imagens referentes a esses grupos, além da obtenção de informações por meio de conversas informais com membros da comunidade escolar. Cada grupo é formado por conjuntos de signos que foram analisados através de quatro etapas elaboradas a partir da metodologia Kozel, ideias de Smielli e o trabalho de campo, sendo as etapas: forma de representação e distribuição dos elementos mapeados; análise dos elementos mapeados; correlação dos elementos mapeados e de informações obtidas em campo; e sintetização dos elementos mapeados e das informações obtidas em campo.

A leitura e interpretação do mapa mental coletivo revelaram que o espaço formal do colégio é reificado e compartimentado em vários outros espaços menores predominantemente funcionais e hierarquizados. Com relação aos aspectos informais (não definidos pela instituição) inferiu-se que os espaços menores apresentam baixa imaginabilidade, além de aspectos tofóbicos e de não-lugar. Assim, o espaço arquitetônico do colégio evidencia não ser completamente funcional e nem humanizado. Isso é preocupante e demonstra a necessidade de humanização desse espaço para que os processos de ensino e aprendizagem possam ocorrer em um espaço funcional e agradável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a escola como instituição é composta pela união da comunidade escolar, do projeto pedagógico e do espaço arquitetônico. Esse último corresponde ao objeto de análise desta pesquisa e foi abordado a partir do viés da Geografia Humanista. O espaço escolar formal, específico para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, se desenvolveu no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1930, mas de modo geral, não passou por grandes transformações ao longo do tempo. Além da organização formal do espaço escolar, existem ainda aspectos informais, que envolvem relações pessoais não definidas pela instituição.

Mediante as primeiras impressões a respeito de alguns espaços escolares obtidas através desta experiência profissional, inferiu-se que as pessoas atribuem estigmas negativos a eles. Além disso, tais espaços pareceram limitados às suas lógicas fragmentadas em espaços menores funcionais e que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção. No entanto, A bibliografia sugeriu que cabe às pessoas que frequentam diariamente esses espaços reinterpretá-los e resignificá-los. Neste contexto, esta pesquisa teve por objetivo, estabelecer uma síntese analítica do espaço arquitetônico de um colégio público de Curitiba, a partir de representações de pessoas que o vivem diariamente, pois se acreditou que compreender os significados atribuídos pelas pessoas ao espaço é o início para identificar suas qualidades, problemas e ambições depositadas.

Para tanto, utilizou-se como fundamentos estudos da Geografia Humanista, que ao inserir questões da fenomenologia busca uma forma de pensamento geográfico que valorize a condição humana e sua relação com o espaço. Neste contexto, o espaço é compreendido como espaço vivido, pois é experienciado e imaginado diariamente pelas pessoas ou grupos. Dotadas de informações perceptivas, essas pessoas são capazes de criar imagens mentais dos espaços e representá-las por meio de signos. Uma forma possível de materializar tais representações é por meio dos mapas mentais que, após serem lidos e interpretados pelo pesquisador, a partir de metodologia própria, podem expor aspectos não revelados de outro modo.

Normalmente utilizados de forma individual, foi proposto nesta pesquisa a elaboração de um único mapa mental, a partir do processo de mapeamento coletivo das informações. Assim, alunos, professores e funcionários do colégio construíram

um mapa mental coletivo a respeito do espaço escolar vivido por eles. Em seguida, foram realizadas pelo pesquisador observações de campo e uma síntese analítica do espaço escolar, a partir das informações obtidas anteriormente. Ao término do processo, notou-se que esses recursos atenderam ao objetivo proposto e proporcionaram uma nova forma de utilização dos mapas mentais. O mapa mental coletivo facilitou, ainda, a leitura e análise das informações mapeadas, pois se apresentou com uma única imagem mental, ao invés de dezenas de mapas individuais. No entanto, pode-se questionar se o espaço escolar reificado foi capaz de influenciar no mapeamento, sendo possível se perguntar se os resultados da pesquisa não seriam outros se fosse desenvolvido em outro espaço, não sujeito a influência da instituição escolar.

O uso da metodologia escolhida, sobretudo a realização do mapa mental coletivo, revelou ainda algumas dificuldades, como a falta de referencial teórico específico sobre o assunto. Esta forma de mapeamento se desenvolveu a partir de características do mapa colaborativo virtual, da cartografia social e dos mapas mentais. Para a leitura e interpretação do material foram realizadas adaptações dos produtos cartográficos de Simielli e de mapas mentais de Kozel. Outra preocupação foi como inserir e apresentar neste trabalho os elementos mapeados, pois devido às dimensões do mapa real, anexá-lo se mostrou inviável. Esta dificuldade foi sanada dividindo as informações do mapa em grupos e conjuntos de signos, que foram fotografados e organizados.

Com base na bibliografia, as informações obtidas em campo indicam resultados preocupantes referentes ao espaço escolar analisado e que correspondem às primeiras impressões a respeito do espaço em questão. Inferiu-se que o espaço escolar estudado é reificado (impessoal e institucionalizado) e compartimentado em decorrência funcional e hierárquica em vários outros espaços menores. Esses espaços, devido à falta de manutenção e conservação, não atendem de modo adequado à suas funções. Além disso, possuem baixa imaginabilidade, aspectos topofóbicos e de não-lugar. Ambições, desejos e ideais pessoais demonstram ir além do que o espaço escolar oferece. Por consequência à síntese analítica e a partir do referencial teórico, indicou-se a necessidade de tornar o espaço escolar mais humanizado para que possa, então, atender adequadamente tanto a seus aspectos formais quanto informais.

Por fim, sugere-se, para estudos futuros, a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa junto à comunidade escolar, a principal interessada e responsável pelo espaço do colégio. Inicialmente, na fase de projeto desta pesquisa, pensou-se fazer esta devolutiva, mas não foi realizada devido à escassez de tempo. Além disso, algumas medidas para tornar o espaço escolar melhor humanizado poderiam ser aplicadas e seus resultados apresentados e analisados. Ao propósito dessa pesquisa, os resultados obtidos se mostram satisfatórios, contudo, novas pesquisas que valorizem e busquem melhorias para as escolas são de grande valor e podem beneficiar milhares de pessoas no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elaza Y. **O espaço geográfico**: Ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. **Os estudos de percepção como a última fronteira da gestão ambiental**. In: Simpósio ambiental e qualidade de vida na região metropolitana de Belo Horizonte e Minas Gerais, 2, 1992, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Engenharia Geológica, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): **Data Escola Brasil**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>> Acesso em: 05 jan. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica: **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ensino Fundamental**: Geografia. Brasília: MEC/SEB, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> > Acesso em: 20 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/> > Acesso em: 05 jan. 2013b.

CHAMBRERS, Robert; GUIJT, Irene. **DRP**: depois de cinco anos, como estamos agora? Revista Bosques, Árvores e Comunidades Rurais. Quito n. 26. p. 4-15. 1995. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/dotlrn/clubs/redestematicasdeater/metodologiasparticipativas/contents/file-storage/download/index?version_id=890688 Acesso em: 04 set. 2012.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

COSTA, Antônio. A fórmula nada secreta das escolas campeãs. **Gazeta do Povo** Curitiba: 19 ago. 2012. Ensino.
Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1288142&tit=A-formula-nada-secreta-das-escolas-campeas>>
Acesso em: 05 jan. 2013.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar:** planejando escolas, construindo sonhos. Revista da FAEEBA. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160
Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dorea.html>>
Acesso em: 02 abr. 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000. p. 19-34.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido.** Coimbra: Livraria Almedinha, 1980.

GASPAR, Jorge. **O retorno da paisagem à geografia:** apontamentos místicos. Finisterra, Lisboa (PT), n. 72, 2001. p. 83-99.
Disponível em: < http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2001-72/72_08.pdf>
Acesso em: 20mai. 2012.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Paraná:** Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2009.
Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=educacao2009>. Acesso em: 05 jan. 2013.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. Knatz. **Arquitetura e humanização.** n. 126. São Paulo: Revista Projeto, 1989. p. 129-132.

KOZEL, Salete Teixeira. **Mapas mentais - uma forma de linguagem:** perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S; FILHO, S. F. (orgs) **Da percepção e cognição à representação:** reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem – EDUFRO, 2007.

KOZEL, Salete Teixeira. **As representações no geográfico**. In: KOZEL, S.; MENDONÇA, F. (orgs.) **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. p. 165-186.

LIMA, Elias Lopes de. **Do corpo ao espaço**: Contribuições da obra de Maurice Merleau-Ponty à análise geográfica. n. 18. Niterói: Geographia, 2007. p. 65-84.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1960.

MELENDEZ, A. **Escolas-parques**. ed. 284. São Paulo: ProjetoDesign, out. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOCELLIM, Alan. **Lugares, não-lugares, lugares virtuais**. Em tese, vol. 6, n. 3, Florianópolis: janeiro/julho 2009. p. 77-101.
Disponível em: < <http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewArticle/14453>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, Rosa. **Paraná**: meio século de urbanização. RA'E GA. n. 8. Curitiba: Ed. UFPR, 2004. p. 33-44.

NUERE, Silvia. **¿Qué es la cartografía mental?** Arte, Individuo y Sociedad. n. 12. Madri:, 2000. p. 229 – 239.
Disponível em: <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0000110229A.PDF>. Acesso em: 29 jul. 2009.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: A arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Colégio Estadual Gelvira Correa Pacheco**. Disponível em: <http://www.ctagelvrapacheco.seed.pr.gov.br>. Acesso em 23 abr. 2012b.

PORTEOUS, Douglas, J. **Topocide**: The annihilation of place. In: EYLES, J; SMITH, D. (orgs). *Quantitative Methods in Geography*. Polity Press, 1988.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. PPP. **Projeto Político Pedagógico do Colégio “X”**. Curitiba, 2012.

RIBEIRO, José Carlos; LIMA, Leonardo Branco. **Mapas colaborativos digitais e (novas) representações sociais do território**: uma relação possível. n. 25. Rio de Janeiro: Ciberlegenda, 2011. p. 38-47.

Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/469>
Acesso em: 07 abr. 2012.

ROQUIM, Joyce; REGINA, Regina de Held. **Projetos arquitetônicos padrões de escolas públicas do Estado do Paraná**. *Synergismusscientifica*, Pato Branco, n. 06, v. 1, 2011.

Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/download/1251/818>. Acesso em: 20 mai. 2012.

SANTANA, Egi. **Escola com pior IDEB do país divide espaço com mercadinho em Salvador**. G1. Salvador: 15 ago. 2012. Educação.

Disponível em: < <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/08/escola-com-pior-ideb-do-pais-divide-espaco-com-mercadinho-em-salvador.html> >. Acesso em: 05 jan. 2013.

SCHMID, Aloísio Leoni. **A idéia de conforto**: Reflexões sobre o ambiente construído. Curitiba: Pacto Ambiental, 2005.

SEEMANN, Jörn. **Cartografia e cultura**: abordagens para a geografia cultural. In: ROSENDAHL, Zeny; CORREA, Roberto Lobato (Org.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2010, v. 1, p 115-156.

SEEMANN, Jörn. **Mapas e percepção ambiental**: do mental ao material e vice-versa. OLAM: Ciência e Tecnologia, Rio Claro: n. 1, v. 3, 2003. p. 200 – 223.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, A. F. (Org). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

TUAN, Yi-Fu. **Escapism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1998.
_____. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.
_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi Fu. **Thought the landscape**: The eye and the mind's eye. In: MEINIG, D. W. (Org.) **The interpretation of ordinary landscapes - Geographical essays**. Oxford: University Press, 1979.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico rural participativo**: um guia prático. Secretaria da Agricultura Familiar – MDA. Brasília, 2006.

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1: PLANTA BAIXA DO PROJETO DE AMPLIAÇÃO DO COLÉGIO (1970)..... | 117 |
| ANEXO 2: MAPA MENTAL COLETIVO FINALIZADO | 118 |

ANEXO 1: PLANTA BAIXA DO PROJETO DE AMPLIAÇÃO DO COLÉGIO (1970)

